



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE SAÚDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM  
E SAÚDE**



**PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE AS METODOLOGIAS ATIVAS NA  
FORMAÇÃO ACADÊMICA DO ENFERMEIRO**

**ADAÍSE PASSOS SOUZA AMARAL**

**JEQUIÉ/BA  
2020**

**ADAÍSE PASSOS SOUZA AMARAL**

**PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE AS METODOLOGIAS ATIVAS NA  
FORMAÇÃO ACADÊMICA DO ENFERMEIRO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, área de concentração em Saúde Pública, para apreciação e julgamento da Banca Examinadora.

LINHA DE PESQUISA: Educação em Saúde e Sociedade

ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rita Narriman S. de O. Boery

**JEQUIÉ/BA  
2020**

A485p Amaral, Adáise Passos Souza.

Percepção docente sobre as metodologias ativas na formação acadêmica do enfermeiro / Adáise Passos Souza Amaral.- Jequié, 2020.

134f.

(Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, sob orientação da Profª Drª Rita Narriman S. de O. Boery)

## FOLHA DE APROVAÇÃO

AMARAL, Adáise Passos Souza. **Percepção docente sobre as metodologias ativas na formação acadêmica do enfermeiro.** Dissertação [Mestrado] – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Jequié, Bahia. 2020.

### Banca Examinadora



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita Narriman Silva de Oliveira Boery  
Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB  
Orientadora e presidente da banca examinadora



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Cristina Santos Duarte  
Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Poliana Cardoso Martins  
Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva / Instituto Multidisciplinar  
em Saúde  
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Jequié/BA, 20 de Maio de 2020.

*Dedico esse trabalho a minha família e a todos que colaboraram direta ou indiretamente para sua construção.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelo dom da vida e por trilhar meu caminho repleto de pessoas maravilhosas;

Aos meus pais, Adalírio e Elizabete, por terem me ensinado, entre os outros saberes da vida, a importância da educação;

Ao meu esposo, Bruno Ricardo, por todo companheirismo e compreensão; além do seu cuidado comigo em todos os momentos da vida;

Aos meus filhos, João Gabriel e Beatriz, simplesmente por existirem em minha vida, cada um com sua característica peculiar me realizando como ser Mãe;

A minha orientadora, Rita Boery, por ter tornado essa caminhada mais leve com sua serenidade e sabedoria;

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, pela minha formação acadêmica, e agora por essa nova caminhada;

Aos docentes do Curso de Graduação em Enfermagem que se disponibilizaram a participar desse estudo, contribuindo sabiamente com a construção do conhecimento.

*“E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos  
de nossas certezas”*

(Paulo Freire)

AMARAL, Adáise Passos Souza. **Percepção docente sobre as metodologias ativas na formação acadêmica do enfermeiro.** Dissertação [Mestrado] – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Jequié, Bahia. 2020.

## RESUMO

O modelo tradicional de educação vem perdendo espaço para as propostas pedagógicas que utilizam metodologias ativas de ensino, nas quais o aluno participa ativamente do processo de ensino-aprendizagem. **Objetivos:** analisar a percepção de docentes do curso de graduação em Enfermagem sobre as metodologias ativas na formação acadêmica do enfermeiro; descrever as forças e fragilidades da universidade relacionadas às metodologias ativas; e distinguir as oportunidades e desafios do cenário externo à universidade, relacionados às metodologias ativas. **Método:** trata-se de pesquisa qualitativa e descritiva, que utilizou a entrevista semiestruturada como técnica de coleta, e para análise dos dados, empregou a análise de conteúdo de Bardin e a análise SWOT, que se baseia no equilíbrio entre o ambiente interno e externo de uma organização. Os participantes da pesquisa foram docentes do curso de graduação em Enfermagem de uma universidade pública. **Resultados e Discussão:** os resultados do estudo foram divididos em dois manuscritos. Do manuscrito 1, intitulado Percepção docente sobre as metodologias ativas na formação acadêmica do enfermeiro, emergiram as categorias: Percepção sobre conceito e características das metodologias ativas, sendo destacado a mudança de papéis do professor e do aluno, a autonomia discente, o trabalho em equipe, a formação crítico-reflexiva, a problematização, a disposição do aluno em aprender; além do desconhecimento ou dúvida sobre essas metodologias; Percepção sobre o docente frente às metodologias ativas, sendo constatada a resistência, a aceitação, as influências da formação docente, a necessidade de domínio sobre essas metodologias, além da desmotivação docente; e Percepção sobre os graduandos de Enfermagem frente às metodologias ativas, sendo destacados a resistência, a aceitação e a imaturidade. O manuscrito 2, intitulado Análise SWOT das metodologias ativas na formação acadêmica do enfermeiro, gerou as categorias Forças e Fraquezas, relacionadas ao seu corpo docente, organização institucional, recursos materiais, infraestrutura e ao discente; e Oportunidades e Ameaças, que envolvem o cenário político, legal, governamental, relativo à educação, sociocultural e tecnológico. Esses diferentes elementos se relacionam entre si e interferem no uso das metodologias ativas, sendo analisados quanto as suas potencialidades e neutralidades. **Conclusão:** Há a necessidade de avançar nas discussões sobre metodologias ativas, visto que a mesma possui pressupostos teóricos já consagrados, no entanto, ainda não conseguiu se consolidar na educação. Devendo-se, portanto, potencializar as forças e oportunidades, além de buscar neutralizar as fraquezas e as ameaças para que as instituições de ensino superior possam refletir sobre a prática docente, seu projeto pedagógico de curso e currículo, repensando-os e reformulando-os para uma educação libertadora. **Palavras-chave:** Metodologia ativa; Problematização; Aprendizagem baseada em problemas; Enfermagem; Ensino Superior.

AMARAL, Adáise Passos Souza. **Teaching perception about active methodologies in nurses' academic education.** Dissertation [Master] - Graduate Program in Nursing and Health, State University of the Southwest of Bahia - UESB, Jequié, Bahia. 2020.

## ABSTRACT

The traditional model of education has been losing ground to pedagogical proposals that use active teaching methodologies, in which the student actively participates in the teaching-learning process. **Objectives:** to analyze the perception of professors of the Undergraduate Nursing course on active methodologies in the academic education of nurses; describe the university's strengths and weaknesses related to active methodologies; and to distinguish the opportunities and challenges of the scenario outside the university, related to active methodologies. **Method:** it is a qualitative and descriptive research, which used semi-structured interviews as a collection technique, and for data analysis, it used Bardin's content analysis and SWOT analysis, which is based on the balance between the internal and external environment of an organization. The research informants were teacher of the Nursing Undergraduate Course at a public university. **Results and Discussion:** the study results were divided into two manuscripts. From manuscript 1, entitled Teacher's perception of the use of active methodologies in the academic education of nurses, the following categories emerged: Perception of the concept and characteristics of active methodologies, highlighting the change in the roles of the teacher and the student, student autonomy, work as a team, critical-reflexive training, problematization, the student's willingness to learn; beyond the ignorance or doubt about these methodologies; Perception about the teacher in the face of active methodologies, with resistance, acceptance, the influences of teacher training, the need to master these methodologies, in addition to the demotivation of teachers; Perception about nursing students in relation to active methodologies, with emphasis on resistance, acceptance and immaturity. Manuscript 2, entitled SWOT Analysis of the methodologies active in the academic education of nurses, generated the categories Strengths and Weaknesses, related to their teaching staff, institutional organization, material resources, infrastructure and the student; and Opportunities and Threats, which involve the political, legal, governmental scenario, related to education, sociocultural and technological. These different elements are related to each other and interfere with the use of active methodologies, being analyzed for their potentialities and neutralities. **Conclusion:** There is a need to advance the discussions on active methodologies, since it has already established theoretical assumptions, however, it has not yet managed to consolidate itself in education. Therefore, strengths and opportunities should be strengthened, in addition to seeking to neutralize weaknesses and threats so that higher education institutions can reflect on teaching practice, their pedagogical course and curriculum project, rethinking and reformulating them for a liberating education.

**Keywords:** Active methodology; Problematization; Problem-based learning; Nursing; University education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1 – O Arco de Charlez Maguerez, 2012.</b>	20
<b>Figura 2 – Representação esquemática da Espiral Construtivista, 2017.</b>	21
<b>Figura 3 – Esquema do processo de aplicação do TBL, 2017.</b>	22
<b>Figura 4 – Mapa conceitual das principais teorias de aprendizagem, 2020.</b>	35
<b>Figura 5 – Matriz SWOT, 2019.</b>	49
<b>Figura 6 – Análise SWOT e a relação entre seus quatro elementos, 2020.</b>	49
<b>Quadro 1 – Categorias e subcategorias da pesquisa referentes à percepção docente sobre as metodologias ativas, e frequências de referência pelos participantes, Jequié/BA, 2020.</b>	53
<b>Quadro 2 – Categorias e subcategorias da pesquisa referentes aos elementos da matriz SWOT, e frequências de referência pelos participantes, Jequié/BA, 2020.</b>	54
<b>Manuscrito 2</b>	
<b>Quadro 1 – Elementos da análise SWOT sobre o uso de metodologias ativas na formação acadêmica do enfermeiro, Jequié-Bahia, Brasil, 2020.</b>	92
<b>Figura 1 – Análise SWOT e a relação entre seus quatro elementos, 2020.</b>	93

## **LISTA DE TABELAS**

**Tabela 1 – Caracterização dos participantes da pesquisa: informações pessoais, formação profissional e formação para docência, Jequié/BA, 2020. 59**

**Tabela 2 – Caracterização dos participantes da pesquisa: informações da vida acadêmica na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Jequié/BA, 2020. 60**

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABEn – Associação Brasileira de Enfermagem
- ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas
- DCB – Departamento de Ciências Biológicas
- DCHL – Departamento de Ciências Humanas e Letras
- DCT – Departamento de Ciências e Tecnologias
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DS II – Departamento de Saúde II
- CEP – Comitê de Ética e Pesquisa
- CFE – Conselho Federal de Educação
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNS – Conselho Nacional de Saúde
- EERP/USP – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo
- ENSP – Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca
- ESF – Estratégia Saúde da Família
- Famema – Faculdade de Medicina de Marília
- IES – Instituições de Ensino Superior
- IJDR – International Journal of Development Research*
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- MP – Metodologia da Problematização
- MS – Ministério da Saúde
- OMS – Organização Mundial da Saúde
- OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde
- PBL – Problem Based Learning*
- PET-Saúde – Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde
- PET Saúde/VS – Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde/Vigilância em Saúde
- PPC – Projetos Políticos de Cursos
- Pró-Saúde – Programa Nacional de Reorientação da Formação em Saúde
- SENADEn – Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem
- SES – Secretaria Estadual de Saúde
- SMS – Secretaria Municipal de Saúde
- SWOT – Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats*

SUS – Sistema Único de Saúde

*TBL – Team Based Learning*

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei

UNIFESO – Centro Universitário Serra dos Órgãos

UR – Unidade de Registro

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	15
<b>2.1 As metodologias ativas e seus princípios</b> .....	15
<b>2.2 As teorias de aprendizagem e as metodologias ativas</b> .....	23
2.2.1 A aprendizagem pela interação social de Lev Vygotsky .....	25
2.2.2 A aprendizagem significativa de David Ausubel .....	28
2.2.3 A aprendizagem pela experiência de John Dewey .....	29
2.2.4 A autonomia de Paulo Freire .....	32
<b>2.3 A formação do enfermeiro no Brasil e as reformas curriculares</b> .....	36
<b>2.4 Contextualizando o curso de Enfermagem da UESB</b> .....	41
<b>2.5 Cursos de Enfermagem que adotaram as metodologias ativas</b> .....	44
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO</b> .....	48
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	51
<b>4.1 Tipo de estudo</b> .....	51
<b>4.2 Local e período do estudo</b> .....	51
<b>4.3 Participantes da pesquisa</b> .....	51
<b>4.4 Técnica de coleta de dados</b> .....	52
<b>4.5 Método para análise dos dados</b> .....	53
<b>4.6 Aspectos éticos e legais</b> .....	56
<b>5 RESUMOS E DISCUSSÃO</b> .....	58
<b>5.1 Caracterização dos participantes</b> .....	58
<b>5.2 Manuscrito 1: Percepção docente sobre as metodologias ativas na formação acadêmica do enfermeiro</b> .....	63
<b>5.3 Manuscrito 2: Análise SWOT das metodologias ativas na formação acadêmica do enfermeiro</b> .....	81
<b>6 CONCLUSÕES</b> .....	113
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	115
<b>APÊNDICES</b>	
<b>Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)</b> .....	128
<b>Apêndice B – Questionário de dados sociodemográficos e vida acadêmica</b> .....	130
<b>Apêndice C – Roteiro da entrevista</b> .....	131
<b>ANEXO</b>	
<b>Anexo A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa</b> .....	132

## INTRODUÇÃO

A formação profissional em saúde, no Brasil, tem sido historicamente marcada pela fragmentação do conhecimento, a visão hospitalocêntrica e biologicista, e a utilização de modelos tradicionais de ensino que priorizam a superespecialização e a sofisticação dos procedimentos. No entanto, a manutenção dessa formação tradicional não possibilita ao futuro profissional pensar e intervir ativamente sobre a realidade, tornando-se necessárias estratégias pedagógicas fundamentadas no ensino problematizado e/ou na construção do saber coletivo (MORAES; COSTA, 2016).

Por isso, com a evolução pedagógica, o modelo tradicional de educação, centrado no professor, vem perdendo espaço para as propostas pedagógicas que utilizam metodologias ativas de ensino, nas quais o aluno participa ativamente do processo de ensino-aprendizagem (CABRAL; ALMEIDA, 2014). Pois se torna mandatório superar a dicotomia entre a superespecialização e as reais necessidades da população.

Sabe-se que a articulação entre teoria e prática sempre foi um desafio, não apenas na área da educação. Entre pensar e fazer algo há uma grande distância que, no entanto, pode ser vencida. Um dos caminhos possíveis para a superação dessa questão é a construção de estratégias de integração entre pressupostos teóricos e práticas durante o processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Saúde, instituídas desde 2001, pressupõem que a formação em saúde deve contemplar o sistema de saúde no país e formar profissionais capazes de atender às necessidades sociais da saúde e assegurar a integralidade da atenção, de forma a extrapolar a formação tecnicista, por meio da definição de competências e habilidades a serem alcançadas pelos profissionais de saúde (AMARAL; PONTES; SILVA, 2014).

Trata-se com isso de colaborar com o processo de consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS) através do almejado perfil de profissional que dê sustentação aos princípios propostos por esse sistema. Ainda mais se for promovida uma reflexão sobre o contexto sociopolítico atual de desmonte do serviço público, em que se está caminhando no sentido contrário a esta consolidação, diante em especial de privatizações e conseqüente redução da responsabilidade do Estado com a saúde, estando o mercado de trabalho meramente em busca de atender às necessidades neoliberais.

Ademais, a graduação perdura somente alguns anos, enquanto a atividade profissional pode permanecer por décadas e os conhecimentos e competências vão se transformando

velozmente. Por isso, torna-se essencial lançar mão de uma metodologia para uma prática de educação libertadora, na formação de um profissional ativo e apto a aprender a aprender, capacitando-os para intervirem em contextos de incertezas e complexidades (MITRE et al., 2008).

Dessa forma, o uso de metodologias ativas de ensino, quando bem delimitada sua finalidade, estimula o protagonismo estudantil e parece ser uma das medidas para desenvolver a autonomia do estudante e formar um profissional criativo, crítico e independente, voltado para a problematização de questões de saúde contemporâneas. Essas metodologias são instrumentos importantes de mudança da prática pedagógica dentro das instituições de ensino superior (MARRAN; LIMA; BAGNATO, 2015; COSTA; BORGES, 2015).

É fato que a formação superior de modo geral, precisa ser repensada, considerando que as metodologias ativas vêm sendo divulgadas em universidades estrangeiras e implementadas em instituições brasileiras, sobretudo em cursos de ensino superior da área da saúde. Neste estudo focaliza-se a especificidade da formação do enfermeiro, por considerar a importância da implantação das metodologias ativas nessa formação profissional.

A justificativa dessa temática está pautada na reflexão a respeito do processo de formação do enfermeiro, particularmente, com relação à implantação de metodologias ativas no curso de graduação e suas consequências reais nesse processo. Uma vez que essas metodologias buscam formar profissionais críticos e reflexivos, aspectos tão necessários à profissão, tornando-os capazes de intervir em ambientes de incertezas, constituindo-se como agentes transformadores da realidade social, o que favorece a almejada interação entre universidade, serviço e comunidade.

Surgem, assim, as questões da pesquisa: qual a percepção de docentes do curso de graduação em Enfermagem sobre as metodologias ativas na formação acadêmica do enfermeiro? Quais as forças e fragilidades internas à universidade para a utilização das metodologias ativas? Quais as oportunidades e desafios encontrados no cenário externo à universidade para a utilização das metodologias ativas?

Assim, conhecer a percepção dos docentes sobre as metodologias ativas na formação do enfermeiro e discutir forças, fragilidades, oportunidades e desafios relativos ao referido método reveste-se de grande significado, pois ajudará no estabelecimento de estratégias para concretizar esta implantação, determinando o caminho desse processo. De forma que os resultados desta pesquisa poderão subsidiar o planejamento de ações em prol de melhorias na qualidade do ensino, podendo embasar as alterações necessárias na atual matriz curricular e

prática pedagógica do curso de graduação em enfermagem da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), para a efetiva implementação das metodologias ativas.

Nesse sentido, esta pesquisa tem os seguintes objetivos, geral e específicos.

Geral:

- Analisar a percepção de docentes do curso de graduação em Enfermagem sobre as metodologias ativas na formação acadêmica do enfermeiro.

Específicos:

- Descrever as forças e fragilidades internas ao ambiente da universidade relacionadas às metodologias ativas;

- Distinguir as oportunidades e desafios do cenário externo à universidade, relacionados às metodologias ativas.

## **2 REVISÃO DE LITERATURA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1. As metodologias ativas e seus princípios**

A história das metodologias ativas no Brasil remonta ao movimento da Escola Nova; e seu conceito, desde a década de 1930, está fundamentado na ideia de aluno ativo e construção do conhecimento em situações que superem a tradicional aula expositiva (LOPES, 2015). Ou seja, já se discute metodologias ativas há quase uma década, no entanto, muito ainda precisa ser discutido para sua consolidação.

As transformações sociais resultantes do avanço tecnológico e da globalização da economia impõem mudanças sem precedentes ao mundo da formação, tornando-se preciso romper com a passividade, para aprender a aprender, por que tudo muda muito depressa (ARRUDA et al., 2017). De forma que o papel da universidade vai muito além do período formal da graduação, precisando tornar seus futuros profissionais aptos a continuarem a aprender diariamente e acompanhar a velocidade com que surgem novos conhecimentos em sua área de atuação.

Em termo de conceito, trata-se de uma abordagem pedagógica que utiliza a problematização como estratégia de ensino-aprendizagem, com o objetivo de alcançar e motivar o discente, uma vez que diante do problema, ele examina, reflete, relaciona a sua história e passa a resignificar suas descobertas (MITRE et al., 2008). Lima (2017), por sua vez, considera as metodologias ativas como tecnologias que proporcionam engajamento dos educandos no processo educacional e que favorecem o desenvolvimento de sua capacidade crítica e reflexiva em relação ao que estão fazendo.

A articulação teórico-prática é vislumbrada pelo estudante como uma possibilidade de qualificar o ensino, considerando fundamental a complementaridade evocada por tal articulação. Para efetivar essa articulação entre a teoria e a prática, espera-se que o estudante se veja como sujeito ativo do processo de aprendizagem, e considera-se necessária também uma postura proativa dos facilitadores de sua aprendizagem (MERIGHI et al., 2014).

Sabe-se que a unidade teoria-prática combina a reflexão crítica com dialogismo. E, é a partir da dialética na prática do ensino crítico-reflexivo-criativo, com a adoção de metodologias ativas, que a relação teoria-prática alcança o maior grau esperado: a práxis interdisciplinar e multiprofissional (LEITE et al., 2011).

As metodologias ativas têm permitido a articulação entre a universidade, o serviço e a comunidade, uma vez que possibilita uma leitura e intervenção consistente sobre a realidade,

valoriza todos os atores no processo de construção coletiva e seus diferentes conhecimentos e promove a liberdade no processo de pensar e no trabalho em equipe (MITRE et al., 2008).

Nessa perspectiva, aponta-se para a importância do uso de metodologias ativas e o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e do próprio curso, com ênfase na avaliação contínua do discente, com a priorização da avaliação formativa, em prol de um ensino de qualidade (MORAES; COSTA, 2016).

Assim, torna-se possível uma formação profissional de qualidade, para que estes novos profissionais, quando inseridos no contexto do SUS, possam agir crítica e reflexivamente para encontrar respostas factíveis para os problemas de saúde da realidade em que estão inseridos. De forma a problematizar esta realidade e desenvolver ações efetivas e capazes de promover a saúde e garantir a integralidade da assistência, colocando em prática os princípios e diretrizes do SUS no cotidiano de trabalho.

Quanto aos princípios das metodologias ativas, Diesel, Baldez e Martins (2017) apontam sete, sendo eles: o aluno como centro do processo de aprendizagem; a autonomia; a reflexão; a problematização da realidade; o trabalho em equipe; a inovação; e o professor como mediador e facilitador do processo. Sobre o princípio do aluno como centro do processo, os referidos autores afirmam que está atrelado a uma postura ativa do estudante, na qual irá exercitar sua autonomia e uma atitude crítica e construtiva que fará dele um profissional melhor preparado, estimulando a postura autônoma para o exercício profissional futuro.

Sobre a autonomia, o aluno deve ser um gestor do seu conhecimento no processo de aprendizagem, exercendo suas atividades de maneira autônoma e proativa. Lembrando que o discurso docente imperativo, visto no modelo tradicional, enfraquece a autonomia, uma vez que não estimula o aluno a ir além do que é posto pela docência e pelo próprio material de estudos, não incentiva a escolha, nem tampouco a tomada de decisões (CARVALHO et al., 2017). Dessa forma, aponta-se para a indissociabilidade das metodologias ativas e a construção da autonomia, pois estas permitem aos alunos e aos futuros profissionais saírem da passividade para construir seu próprio conhecimento continuamente (ARRUDA et al., 2017).

Quanto à reflexão e a problematização da realidade, embora tenham sido considerados como dois princípios distintos, percebe-se que estão intimamente relacionados, uma vez que problematizar implica fazer uma análise sobre a realidade como forma de tomar consciência dela. Desse modo, os estudantes podem articular o conhecimento construído com

possibilidades reais de aplicação prática, ou seja, aprender com sentido, com significado contextualizado; levando à reflexão (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Sobre o princípio do trabalho em equipe, a conversação estabelecida para a resolução de problemas durante os trabalhos em equipe desenvolve habilidades comunicativas e sociais, favorece o respeito a opiniões diversas e a possibilidade de consensos, além de habilidades como a capacidade de trabalhar cooperativamente (ARRUDA et al., 2017). O conteúdo dessa passagem permite entender a importância da interação em grupos de trabalho para a construção do conhecimento.

Além de destacar que, no futuro ambiente de trabalho, o profissional deverá ser apto a comunicar-se com outros profissionais visto que trabalhará em um ambiente com equipe multiprofissional, que deve exercer sua ação de forma interprofissional, além da relação necessária com seus pacientes, comunidade e gestores dos serviços de saúde para uma boa qualidade da assistência.

Nesse contexto, a inovação na sala de aula surge como uma necessidade para transcender a abordagem tradicional de ensino, perpassando pela utilização de diversas estratégias com potencial de promover a problematização. Nesse cenário, o professor deve assumir uma postura de facilitador, mediador e ativador do processo de aprendizagem (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Destaca-se, assim, a figura do professor como um grande intermediador nesse processo, e ele tanto pode contribuir para a promoção de autonomia dos alunos como para a manutenção de comportamentos de controle sobre os mesmos. Por isso, o papel do professor é modificado nas metodologias ativas, passando a atuar como facilitador ou orientador a fim de que o estudante faça pesquisas, reflita e decida por ele mesmo, o que fazer para atingir os objetivos estabelecidos (BERBEL, 2011), sendo necessária uma formação com esta perspectiva.

Cabe aqui uma reflexão sobre a formação do docente, em especial do curso de Enfermagem. As disciplinas das Ciências de Enfermagem são de responsabilidade de bacharéis em enfermagem e, portanto, sem formação específica para a docência. Apenas algumas disciplinas do curso são ministradas por profissionais licenciados. Além disso, a maioria dos docentes foi formada por meio da metodologia tradicional, pouco sabe sobre pedagogia, não estando, muitas vezes, preparada para a prática docente.

De modo geral, os cursos de pós-graduação para preparação de professores possuem como objetivo primordial formar pesquisadores e contribuem para o desempenho da docência com maior qualidade. No entanto, em sua grande maioria, não oferecem aos futuros docentes

disciplinas voltadas para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, tão importantes quanto conhecimentos específicos referentes às disciplinas que leciona ou pretende lecionar. Nem tampouco dispõem de espaços para maior discussão sobre as novas concepções acerca do papel do professor e, sobretudo, a respeito da constituição de sua identidade, contemplada na inseparabilidade das dimensões pessoal e profissional que os constitui (PORTAL; ANDRADE; ARRUDA; 2017).

Com relação à forma como as metodologias ativas se apresentam nos cursos de graduação; vale destacar, que em linhas gerais, as metodologias ativas baseiam-se em problemas e, atualmente, duas se destacam: a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a Metodologia da Problematização (MP). Na ABP, é apresentado aos alunos um problema pré-elaborado por uma comissão de especialistas, que contém temas essenciais para que os alunos cumpram o currículo e estejam aptos para o exercício profissional, sendo os conteúdos ou disciplinas tratados de modo integrado, e os alunos estudam o problema de forma coletiva e individual (SOBRAL; CAMPOS, 2012).

A ABP, também conhecida pela sigla PBL, iniciais do termo em inglês *Problem Based Learning*, é essencialmente um método construtivista de ensino-aprendizagem que utiliza problemas da vida real, sejam eles reais ou simulados, para iniciar, focar e motivar a aprendizagem de teorias, habilidades e atitudes. Foi inicialmente introduzida no Brasil em currículos de Medicina, sendo originário da escola de medicina da Universidade McMaster no Canadá, em meados dos anos 1960, mas vem sendo experimentada, também, por outros cursos (SANTOS, 2015; BERBEL, 2011).

Esta proposta direciona toda a organização curricular e exige mudanças estruturais complexas, pois é uma opção da instituição (SOBRAL; CAMPOS, 2012). Por isso, o currículo dos cursos que utilizam ABP geralmente é dividido em módulos temáticos, que são compostos de várias sessões e integram diversas disciplinas. O grupo tutorial é a base do método, e é tradicionalmente composto por oito a dez estudantes e conta com a facilitação de um tutor (BORGES et al., 2014).

Para melhor entender a relação entre metodologia ativa e currículo integrado, Leite (2011) conceitua o currículo integrado ou currículo integração como aquele que articula o ciclo básico e clínico; ensino, serviço e comunidade; prática e teoria, por meio da integração dos conteúdos; pressupondo, assim, a indissolubilidade teoria-prática no cotidiano, visando a transformação da realidade. Dessa forma, a interdisciplinaridade é a base fundamental da organização do currículo estruturado em módulos temáticos (LEITE, 2011).

Não se pode deixar de destacar a relação entre interdisciplinaridade e metodologias ativas, visto que é pela ação interdisciplinar que o sujeito histórico se dá conta de si mesmo e do outro, que se faz capaz de mobilizar a habilidade de pensar, de acelerar a destreza mental, de enfrentar, com a ousadia necessária, a natureza e o mundo (FAZENDA; GODOY, 2014). A interdisciplinaridade visa, assim, superar a visão disciplinar, a qual baseia-se em uma disciplina rígida, que iguala todos como se todos os indivíduos fossem iguais, sendo projetados dentro de um cabresto do saber-saber, em que há uma sistemática de repetir e repetir, resultando, por exemplo, em trabalhos de conclusão de curso com uma porção de colagens de autores, onde a alma do autor está escondida (FAZENDA, 2017).

Apesar de não ser a única forma de ação interdisciplinar, o currículo integrado permite operacionalizar esse conceito, uma vez que surge em oposição ao currículo coleção, também chamado como currículo disciplinar, ainda prevalente no ensino superior, o qual é baseado em conteúdos e não em objetivos, de forma a estruturar a formação de maneira lógica e linear, demonstrando a desvinculação da realidade e não a associação dos conteúdos (MORAES, 2016). Nesse contexto, a utilização do currículo baseado em competências adquiriu espaço na comunidade acadêmica nacional e internacional para que os estudantes possam adquirir habilidades e competências, além de conhecimento técnico-científico (KLOH *et al*, 2014).

Após explanar sobre a ABP, agora será tratado sobre a Metodologia da Problematização, que é um modelo de ensino comprometido com a educação libertadora, que valoriza o diálogo, desmistifica a realidade e estimula a transformação social através de uma prática conscientizadora e crítica. Aqui, os problemas estudados precisam de um cenário real, para que a construção do conhecimento ocorra a partir da vivência de experiências significativas. Por isso, as alterações relacionam-se à programação da disciplina, à postura do educador e educando e à diversidade dos locais de estudo (SOBRAL; CAMPOS, 2012).

O método do Arco de Charlez Maguerez representa o ensino pela problematização, pois permite exercitar a relação prática-teoria-prática, tendo a realidade social como ponto de partida e chegada do processo ensino-aprendizagem. Segundo Leal et al. (2018), este arco foi desenvolvido em cinco etapas: observação da realidade; pontos-chave; teorização; hipóteses de solução; e aplicação à realidade, conforme demonstrado na figura 1.

**Figura 1 – O Arco de Charlez Magueres, 2012.**



Fonte: Berbel (2012).

Na primeira etapa ocorre a verificação de uma realidade, proporcionando observação cuidadosa e levantamento de um problema; a segunda etapa engloba o levantamento de pontos-chave, quando é estabelecido por meio de discussão em grupo o que é relevante investigar sobre o problema. Na teorização, o grupo analisa o que já sabe sobre o assunto e o que precisa saber, em busca de embasamento teórico para que na quarta etapa do processo sejam formuladas hipóteses de solução (LEAL et al., 2018).

Ainda de acordo Leal et al. (2018), a última fase do arco consiste na aplicação à realidade, em que o grupo socializa o conhecimento adquirido e os resultados obtidos através de intervenções na realidade. Assim, a problematização através do Arco de Magueres permite o resgate dos conhecimentos prévios dos educandos frente à realidade apresentada, fazendo com que desenvolvam a autonomia e a responsabilização frente ao conhecimento construído coletivamente.

Recentemente, em 2017, surge a Espiral Construtivista, também como uma metodologia problematizadora, concebida a partir de experiências desenvolvidas por docente, em currículos que utilizavam tecnologias educacionais ativas. Sua primeira formulação foi originada na interpretação dos achados de uma pesquisa realizada sobre ABP, num currículo de medicina. A partir de uma concepção construtivista da educação e do princípio da globalização, foram agregados elementos da dialogia, da aprendizagem significativa e da metodologia científica para compor os fundamentos teóricos dessa metodologia em formato de uma espiral para representar os movimentos recursivos, contínuos, incompletos e inacabados do processo de aprendizagem (LIMA, 2017).

Para melhor entendimento, segue a figura 2 contendo as etapas da espiral construtivista.

**Figura 2 – Representação esquemática da Espiral Construtivista, 2017.**



Fonte: Lima (2017).

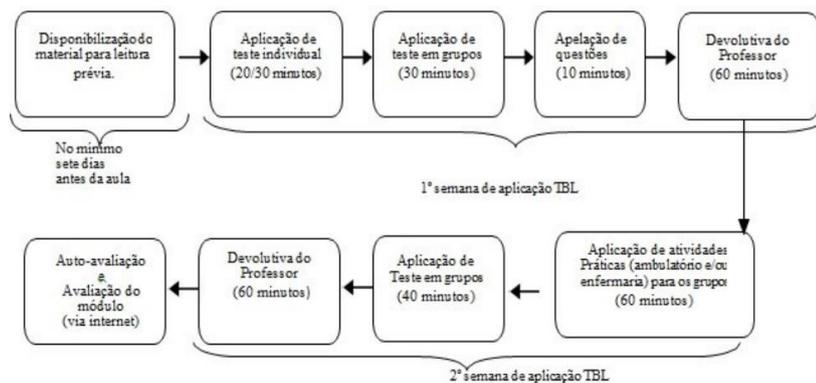
Considerando que a Metodologia da Problematização parte em geral da iniciativa de docentes, diversas estratégias podem ser utilizadas com a finalidade de tornar o aluno ativo em seu processo ensino-aprendizagem. Pode-se citar as seguintes iniciativas: Portfólio, Cinema, Aprendizagem baseada em Equipe, Sala de aula invertida, dentre outros.

O Portfólio é uma estratégia de ensino, aprendizagem e avaliação formativa, crítica, reflexiva e criativa, que permite resignificar e aprofundar o conhecimento. É representado como uma maneira de avaliar o processo de aprendizagem, para além de um momento e conteúdo pontual, permitindo reconstruir, refletir sobre o erro e corrigir rumos. A partir dele, a avaliação passa a ter como foco o percurso do estudante, ou seja, a sua evolução, contribuindo para a sua formação; funcionando como recurso de consolidação do aprendizado, que estimula e valoriza a participação do aluno, estimulando a reflexão e participação ativa no processo ensino-aprendizagem, como uma maneira de ampliar, repensar e inovar o ensino de graduação (LEMOS et al., 20018).

O cinema, por sua vez, permite discutir assuntos importantes para a formação acadêmica através da utilização da exibição cinematográfica, podendo favorecer novas perspectivas a respeito de um determinado tema, por meio da reflexão, expansão e criação de novas possibilidades de enxergar o mundo. O ensino através do cinema estimula o exercício da reflexão e da emoção por parte do estudante, pois mostra, muitas vezes, situações próximas do cotidiano do espectador, fazendo-o rever posturas e considerar outras hipóteses, ao analisar as situações em tela. Por isso, tal estratégia tem contribuído para a reflexão sobre novas formas de encarar o processo ensino-aprendizagem, tendo em vista que garante a construção de conhecimentos baseados na troca de experiências e problematização de diversas questões (LOPES et al., 2017).

Com relação à capacidade de trabalhar em equipes, sabe-se que esta, associada ao perfil crítico-reflexivo, tornou-se uma exigência do mundo de trabalho contemporâneo. Por isso, a Aprendizagem baseada em Equipe, termo proveniente do inglês *Team Based Learning (TBL)*, é uma estratégia de ensino-aprendizagem que permite ensinar e aprender de forma colaborativa, por meio de atividades desafiadoras em grupos. Constitui-se, assim, como oportunidade de praticar o uso de conceitos aplicado ao pensamento crítico, resolução de problemas, proporcionando maior interação entre alunos e professores, valorizando o trabalho em equipe, a busca ativa na construção do conhecimento e a capacidade de pactuação (BANDEIRA; SILVA; VILELA, 2017). O TBL prevê o seguimento de algumas etapas de aplicação conforme esquema representado na figura 3.

**Figura 3 – Esquema do processo de aplicação do TBL, 2017.**



Fonte: Bandeira; Silva; Vilela (2017)

Cabe aqui um destaque sobre o significado da aplicação de teste individual, seguido do mesmo teste resolvido por meio de discussão em grupo. Pois esta atividade permite entender que se está mais propenso ao acerto quando se trabalha em equipe, pois a discussão coletiva permite resolver corretamente um número maior de questões devido a agregação dos conhecimentos de todos os integrantes do grupo.

Dentre as diferentes estratégias das metodologias ativas, tem-se também a Sala de Aula Invertida, traduzida do inglês *Flipped Classroom*, a qual possui como foco o ensino superior e destaca a ideia central de passar de “teoria antes e prática depois”, como ainda é amplamente utilizado pelas metodologias tradicionais, devido a sua racionalidade técnica, para “prática antes e teoria depois”. Tal inversão permite chegar à teoria a partir da prática, por meio da necessidade de solução de um problema vivenciado nesse plano (VALENTE, 2014; LOPES, 2015).

Segundo Oliveira (2019), a *Flipped Classroom* prevê também que os conteúdos sejam previamente repassados aos alunos, por meio de lições, leituras prévias, vídeos ou atividades fora do espaço de aprendizagem, para que nos momentos posteriores em sala de aula, estes sejam discutidos e trabalhados coletivamente. Corroborando com tal assertiva, Corrêa et al. (2019) afirmam que esta estratégia propõe a inversão completa do modelo de ensino, ao propor aulas menos expositivas, mais produtivas e participativas, capazes de engajar os alunos nos conteúdos e melhorar a utilização do tempo e conhecimento do professor.

Percebe-se, assim, que as metodologias ativas, por suas características, contrapõem-se à metodologia tradicional de ensino ainda hegemônica no ensino superior. E diante da necessidade de adequações de recursos e infraestrutura e, principalmente, de mudança de postura do professor e também do aluno, estudar sobre as metodologias ativas e trabalhar nessa perspectiva constituem-se como um desafio.

É preciso entender, que embora a mudança curricular seja importante para o avançar das metodologias ativas, como propõe a ABP, ela não é condição necessária para o emprego dessas metodologias. Podendo, sim, haver a mudança no processo ensino-aprendizagem por meio da problematização, utilização de inovações pedagógicas e aplicação dos princípios das metodologias ativas, como uma estratégia que precisa ser divulgada, aprendida e empregada pelas instituições de ensino como uma possibilidade à metodologia tradicional, mesmo em um contexto de currículo disciplinar.

## **2.2. As teorias de aprendizagem e as metodologias ativas**

Considerando que as metodologias ativas são uma abordagem de ensino com fundamentos teóricos consagrados, serão consideradas, neste momento, as teorias pedagógicas de aprendizagem, buscando uma aproximação com as teorias que embasam as metodologias ativas.

A saber, as teorias pedagógicas que explicam a aprendizagem consideram o sujeito que aprende, o objeto e a mediação entre o sujeito e o objeto. A valorização a cada um desses elementos caracteriza as teorias, ambientalista, que valoriza o objeto, aqui representados como os conteúdos; a inatista, que valoriza o sujeito, com foco nas características hereditárias; e a interacionista, que possui foco na mediação entre sujeito e objeto e que ao longo do tempo vem sendo traduzida nas práticas pedagógicas (LIMA, 2017).

No que se refere ao desenvolvimento humano, o interacionismo leva em conta tanto fatores orgânicos como ambientais e considera a inteligência como o principal meio de

adaptação do ser humano ao ambiente social (RODRIGUES, 2016). Depreende-se assim, que o interacionismo surge em oposição ao inatismo, que considerava que o humano nasce de um jeito e nunca mudará, e ao comportamentalismo ou behaviorismo, segundo o qual o humano aprende através de mecanismos de estímulos, respostas, reforço positivo e reforço negativo (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Essas teorias pedagógicas servem de base para diversas teorias de aprendizagem humana que, embora muito diversificadas, podem ser organizadas em três grandes grupos: o Comportamentalismo ou Behaviorismo, baseado em comportamentos observáveis na relação estímulo e resposta; o Cognitivismo ou Construtivismo, em que o processo de aprendizagem se dá em meio a operações mentais, caracterizado pela interação com o grupo e com o meio; e o Humanismo, que destaca o protagonismo, a inovação e o interesse do estudante (LEÃO; DUTRA, 2018).

Discorrendo sobre cada uma delas, a Teoria Comportamentalista é fonte de embate de opiniões, pois se desenvolve por meio da repetição, com respostas provenientes dos estímulos. Dessa forma, esse enfoque promove apenas o treinamento, fazendo com que a aprendizagem aconteça de forma mecânica, não sendo significativa, onde todos são atuantes. Por isso, a ideia comportamentalista passou a ser rejeitada por diversos educadores e pesquisadores em educação (MOREIRA, 2016).

A concepção Cognitivista de aprendizagem, por sua vez, considera que a aprendizagem é subjetiva, pessoal, de cognição, na qual o sujeito da aprendizagem atribui significado ao objeto de estudo. Nela, confere-se ênfase ao conhecimento prévio, pois esse é determinante e fundamental para que os estudantes compreendam as novas informações abordadas em sala de aula. Se os conhecimentos prévios do aluno se articulam com os conceitos científicos de maneira não arbitrária, ocorre apreensão dos conceitos. Por outro lado, se houver conflito com esses conceitos, pode ocorrer, então, uma mudança conceitual, porquanto o conflito leva o estudante a modificar tanto os conceitos que já tinha como os novos, e assim consegue conferir significado a ambos (LEÃO; DUTRA, 2018).

A concepção Humanista de aprendizagem, por outro lado, tem foco no estudante e na sua autorrealização como origem da construção do conhecimento. Com este enfoque, entende-se que o desenvolvimento da aprendizagem humana necessita ser integral, pois, para que haja aprendizagem, deve ocorrer tanto uma valorização dos aspectos cognitivos quanto dos aspectos motores e afetivos. Dessa forma, o ambiente educacional precisa ser estimulante e agradável, para proporcionar ao estudante o envolvimento pelo objeto de estudo de maneira

espontânea; e ao professor, nesse processo, compete ser o facilitador da aprendizagem (MOREIRA, 2016).

Destaca-se que para o Humanismo, a importância não está nos conceitos, mas sim nos aprendizados de vida; a relevância não está na hierarquia ou estrutura, mas sim nas necessidades; e o centro da aprendizagem não está no professor, mas sim, no protagonismo dos estudantes (LEÃO; DUTRA, 2018).

A partir do exposto é preciso reconhecer que todas as teorias possuem aspectos importantes a serem considerados como forma de fundamentação para a prática docente nas instituições de ensino, a fim de que esta consiga apreender aspectos cognitivos, socioculturais e afetivos no processo ensino-aprendizagem. Corroborando com tal assertiva, Leão e Dutra (2018) afirmam que todas as teorias promovem uma significativa contribuição para a prática pedagógica, visto que o conhecimento não é algo estático ou finito; e da mesma forma, as teorias de aprendizagem também não são unânimes, permanentes ou imutáveis.

Dessa forma, considerando que diferentes princípios das teorias se somam, a seguir serão apresentadas quatro teorias de aprendizagem que possuem interação direta com as metodologias ativas, objeto deste estudo. Sendo duas delas cognitivistas: a aprendizagem pela interação social preconizada por Lev Vygotsky e a aprendizagem significativa de David Ausubel; e duas delas humanistas: a aprendizagem pela experiência de John Dewey e a perspectiva da autonomia, proposta por Paulo Freire (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017), descritas a seguir.

### 2.2.1 A aprendizagem pela interação social de Lev Vygotsky

A Teoria histórico-cultural teve início com Lev Semienovich Vygotsky (1896-1934), na década de 1920, na antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), e seus estudos se popularizaram no Brasil na década de 1980 (DIAS; BUENO 2015). O psicólogo bielo-russo é considerado um dos grandes nomes da perspectiva epistemológica interacionista, e concebeu uma perspectiva mais social ao interativismo (RODRIGUES, 2016; DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Durante muito tempo, a aprendizagem foi concebida como um processo individual, e com a perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano, a dimensão social da aprendizagem ganha destaque até então desconhecido. Vygotsky reconhece a importância das definições biológicas da espécie humana, porém traz que as interações sociais são o que mais influenciam na formação do indivíduo, fornecendo instrumentos e símbolos carregados de

cultura, os quais fazem a mediação do indivíduo com o mundo, fornecendo-lhe elementos para a formação dos mecanismos psicológicos, fundamentais para as aprendizagens e o desenvolvimento (DIAS; BUENO, 2015).

Para esta personalidade, os processos mentais superiores do indivíduo, sejam eles, o pensamento, a linguagem e o comportamento volitivo, têm origem em processos sociais. O desenvolvimento desses processos no ser humano é mediado por instrumentos e signos construídos social, histórica e culturalmente no meio social em que ele está situado. Para melhor entender esses conceitos, um instrumento é algo que pode ser usado para fazer alguma coisa; um signo é algo que significa alguma coisa; e as sociedades constroem instrumentos e sistemas de signos ao longo da sua história, modificando e influenciando seu desenvolvimento social e cultural. É através da apropriação, ou internalização, dessas construções sócio-históricas e culturais, via interação social, que o indivíduo se desenvolve cognitivamente (MOREIRA, 2016).

Segundo Rodrigues (2016), Vygotsky estabelece que as funções psicológicas são desenvolvidas ao longo do tempo com a mediação e interação sociocultural. E para explicar sua teoria, descreve dois níveis de desenvolvimento nas relações de desenvolvimento e capacidade de aprendizado, o real e o potencial, conforme explicado a seguir.

O nível real, aquilo que o aprendiz consegue fazer sozinho e o nível potencial, aquilo que ele poderá fazer com a orientação de outra pessoa e que é determinado pela solução de problemas. A distância entre esses dois níveis é chamada de 'zona de desenvolvimento proximal', através do qual pode-se analisar os processos de maturação e processos em via de desenvolvimento. Este conceito dá importância também às diferenças qualitativas no ambiente social (RODRIGUES, 2016, p.110).

Assim, a zona de desenvolvimento proximal corresponde a conhecimentos potencialmente atingíveis, ou seja, à série de informações que a pessoa tem em relação à potencialidade de aprender. Por isso o professor, enquanto facilitador do processo ensino-aprendizagem, precisa associar os temas em estudo com essa região proximal, abordando conceitos daquilo que os estudantes já conhecem, para que haja mais possibilidade de ocorrer o aprendizado (GOUVÊA et al., 2016).

Vygotsky compartilha de ideias construtivistas onde a única aprendizagem significativa é aquela que ocorre através da interação entre sujeito, objetos e outros sujeitos; e trabalha com teses dentro de suas obras, em que afirma que as características humanas são

resultadas das relações homem e sociedade, pois quando o homem transforma o meio na busca de atender suas necessidades básicas, ele transforma-se a si mesmo (COELHO; PISONI, 2012).

No processo ensino-aprendizagem é preciso valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, e fazê-los avançar por meio de problematização, questionamento e organização das informações (DIAS; BUENO, 2015). Nesse contexto, Pereira et al. (2018) afirmam que diversas estratégias nos processos educacionais podem fazer com que os alunos trabalhem ativamente. Entre elas está o uso do aprendizado histórico e social por meio da história familiar, visto que Vygotsky considera que pode ocorrer o aprendizado por meio do trabalho histórico social.

Nessa perspectiva da interação social, Vygotsky defende a educação inclusiva e acessibilidade para todos, destacando a importância da inclusão de fato, em que as crianças com alguma deficiência interagem com crianças com desenvolvimento além, realizando a troca de saberes e experiências, fazendo com que ambos passem a aprender juntos. Pois considera que o limite biológico não é o que determina o não desenvolvimento dos indivíduos com alguma deficiência; a sociedade sim é quem vem criando limites para que os deficientes não se desenvolvam totalmente (COELHO; PISONI, 2012).

Em suma, a Teoria sociointeracionista trouxe avanços na explicação da aprendizagem, apontando que os humanos são biologicamente preparados para aprender, sendo esta base biológica modulada pela experiência e pelo ambiente, de modo ativo e permanente (LIMA, 2017). Daí a necessidade de estratégias de ensino que valorizem a interação social no processo ensino-aprendizagem e que se perpetue por toda a vida do indivíduo, não se limitando apenas ao período de formação.

Percebe-se, assim, que os pensamentos dessa teoria se aproximam dos princípios das metodologias ativas, quando estas buscam considerar o conhecimento prévio dos alunos, o qual está diretamente relacionado a sua bagagem sociocultural; explorar a realidade em que os estudantes estão inseridos e a realidade dos futuros locais de atuação dos mesmos; assim como, quando promovem trabalhos em pequenos grupos para a construção do conhecimento coletivo, os quais favorecem a interação social, que segundo esta teoria, é a base da produção do conhecimento pelo indivíduo.

Afinal, a teoria de Vygotsky ainda parece ser revolucionária diante da realidade da educação atual, pois é um erro pensar a educação como algo deslocado da vida cotidiana. Portanto, para que ocorra uma educação de verdade é necessário atingir características importantes do ser humano, ou seja, sua criatividade, sua autonomia, sua condição de sujeito

ativo e não de objeto a ser moldado, a fim de que esta educação seja transformadora no sentido de promover o respeito pela diferença, invés de homogeneizar, padronizando a todos (COELHO; PISONI, 2012).

### 2.2.2 A aprendizagem significativa de David Ausubel

A Teoria da Aprendizagem Significativa foi proposta pelo psicólogo norte-americano David Ausubel (1918-2008), que publicou seus primeiros estudos sobre a teoria em 1963. Considerando o sentido atribuído por Ausubel à sua Teoria, o estudante tem que querer aprender, contudo, a apresentação do conteúdo deve fazer sentido na estrutura cognitiva do aluno, conforme suas ideias, experiências prévias e maturidade intelectual para realmente, o novo assunto fazer sentido e ser explicado por ele com as próprias palavras (SOUSA et al., 2015).

Trata-se de uma teoria cognitivista que procura explicar os mecanismos internos que ocorrem na mente humana com relação ao aprendido e a estruturação do conhecimento, cujos princípios básicos se alicerçam em descobrir os conhecimentos prévios ou subsunçores dos alunos, pré-disposição do aluno para aprender, significância do conteúdo a ser estudado, e o uso de mapas conceituais ao longo da aprendizagem (KOCHHANN, 2013).

Ausubel parte da consideração de que os indivíduos apresentam uma organização cognitiva interna baseada em conhecimentos conceituais cuja complexidade depende das relações hierárquicas que os conceitos estabelecem entre si, sendo a estrutura cognitiva compreendida como uma rede de conceitos organizados hierarquicamente, de acordo com o grau de abstração e de generalização (CARABETTA JUNIOR, 2013).

Sabe-se que o ser humano aprende conceitos, e que o conhecimento é formado entre outras coisas, por conceitos e relações entre conceitos. Assim, quando uma informação nova chega à cognição de uma pessoa, se ela encontrar estruturas pré-existentes nas quais possam se ligar, que são denominadas, originalmente, como subsunçores, se ocorrer a ligação, forma-se um novo conceito na mente da pessoa. Por isso, para que uma aprendizagem seja considerada como significativa, ela precisa ser útil na vida do aprendiz, ser estável e duradoura, ou seja, ser sustentável (PEREIRA et al., 2018).

Dessa forma, a aprendizagem significativa acontece quando uma nova informação se ancora (ancoragem), de maneira não arbitrária, a conhecimentos especificamente relevantes presentes na estrutura cognitiva do sujeito, os subsunçores (CARABETTA JUNIOR, 2013). Entende-se, assim, que a aprendizagem significativa surge em contraste com a aprendizagem

mecânica, que segundo Sousa et al. (2015), acontece quando o aluno memoriza o conteúdo, sem qualquer incorporação de conhecimento ao que já carrega. Dessa forma, segundo Diesel, Baldez e Martins (2017), para que a aprendizagem seja significativa, precisa-se levar em conta o conhecimento prévio do aluno, a potencialidade do material e a disposição do aprendiz em aprender.

Sobre os Mapas Conceituais, esses foram criados por Joseph Donald Novak, que era um orientado de Ausubel; e surgiram associados à Teoria da Aprendizagem Significativa. Trata-se de estruturas gráficas, com conceito e relações entre si, que apoiam a organização cognitiva, ajudando a organizar os conceitos e suas relações na mente da pessoa que a desenvolve ou que a utiliza (PEREIRA et al., 2018).

Dessa forma, esses mapas constituem-se como uma estratégia pedagógica de grande relevância no ensino para a construção de conceitos científicos pelos alunos, ajudando-os a integrar e relacionar informações, e tornando-os capazes de atribuir significado ao que estão estudando. O pressuposto básico da estruturação de um mapa de conceitos é começar pelo conceito mais geral e, a partir dele, desdobrar outros conceitos, estabelecendo as relações entre eles numa sequência, ordenada, lógica e previsível, de modo que sua construção seja interpretada como atividade reflexiva e organizadora de conhecimentos (CARABETTA JUNIOR, 2013).

Compreende-se, assim, que a aprendizagem significativa proposta por Ausubel corrobora com os objetivos das metodologias ativas de formar profissionais críticos, reflexivos e aptos a “aprender a aprender”, ao tornar o aluno centro do processo de ensino-aprendizagem, em que este ator é o principal responsável por atribuir significado ao seu próprio aprendizado, por meio do acesso ao seu conhecimento prévio para a construção de novos conhecimentos.

### 2.2.3 A aprendizagem pela experiência de John Dewey

John Dewey (1859-1952) foi um filósofo norte-americano, profundo defensor da democracia e da liberdade, que percebia na educação o papel de exercitar esses dois elementos. Para ele, as ideias só têm seu valor e importância quando servem de instrumento para a resolução de problemas reais. Sua forma de pensar a educação causou grande impacto no cenário norte americano e, também, em todo o mundo, sendo sua obra conhecida no Brasil através do educador Anísio Spindola Teixeira (FREY, 2017).

Sobre a democracia, o pensamento deweyano possui uma filosofia política e social bem significativa, estando o conceito de democracia presente em suas obras como uma preocupação constante de sua filosofia, bem como de sua pedagogia (SOUZA, 2012).

Dewey teve grande influência sobre a pedagogia contemporânea. Ele formulou um ideal pedagógico de que a aprendizagem ocorre pela ação ou pelo *learning by doing*, traduzido para o português como o aprender fazendo (BERBEL, 2011). Segundo Arruda *et al.* (2017), vem ganhando cada vez mais força, a ideia de que o aprendizado humano deve ser desenvolvido a partir de experiências práticas do cotidiano para aprender a resolver os problemas apresentados.

Tal concepção está relacionada ao pragmatismo presente em seus ideais, para o qual o plano epistemológico deve resolver problemas práticos da vida dos indivíduos e das comunidades humanas. A intenção de Dewey é romper com os dualismos, reunir em um mesmo plano epistemológico a razão e a experiência. Para ele, o conhecimento, que até então era visto em si mesmo, distante de sua significação útil, e ainda justificado por uma lógica racionalista que o legitimava, deveria se aproximar da experiência cotidiana (SOUZA, 2012).

No Brasil, um dos movimentos mais fortes na educação brasileira, a Escola Nova, teve forte influência dos ideais de John Dewey, como um movimento de renovação que visava romper com a escola tradicional, sendo esta última caracterizada por ser centrada no professor, favorecer apenas a dimensão intelectual, ser estática e sem compromisso social. Assim, Dewey, ao visar ensinar pela ação, entende a escola como o lugar para a experiência concreta da vida e o ser aprendente, como o centro do processo, das experiências (FREY, 2017).

Segundo Leão e Dutra (2018), a influência do Humanismo na educação brasileira pode ser mais bem identificada no Movimento da Escola Nova. Depreende-se, assim, que a teoria de Dewey se aproxima dos ideais do humanismo, em que o foco está muito mais voltado para o estudante e o professor como pessoas do que para técnicas do ensino.

Segundo Souza (2012), o filósofo norte-americano teve uma vasta produção acadêmica, possuindo obras que tratavam de filosofia, educação, política, sociologia, arte e psicologia. Considerando que suas ideias possuem certas especificidades frente ao pragmatismo, seu pensamento pode ser entendido como um humanismo naturalista, ou ainda, como um naturalismo humanista.

Dessa forma, a pedagogia de John Dewey vai ao encontro das metodologias ativas de ensino, e têm como principal ponto de convergência o entendimento de não haver separação entre vida e educação. A aprendizagem pela experiência aponta para a necessidade de

momentos de aprendizagem que façam sentido para o aluno, proporcionando experiências que sejam idênticas às suas condições da vida, abarcando o contexto do estudante, para que este possa refletir sobre ele (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Sobre a aprendizagem pela experiência, a estratégia metodológica de ensino *Flipped Classroom*, ao destacar a ideia de “prática antes e teoria depois”, permite chegar à teoria a partir da prática, por meio da necessidade de solução de um problema vivenciado nesse plano (VALENTE, 2014; LOPES, 2015). De forma que o aprendizado adquirido pela experiência, na prática, se tornará significativo para o aluno, além de torná-lo apto a buscar soluções para outros problemas que venham a se deparar durante sua futura atuação profissional.

Por isso, segundo Moraes e Costa (2016), os Projetos Políticos de Cursos (PPC) dos cursos da área da saúde preveem que a prática profissional ocorra por meio da inserção do discente em atividades práticas desde o início do curso, com a finalidade de oportunizar a aproximação do campo real de atuação, e seja, progressivamente, inserido em atividades mais complexas, adquirindo graus de autonomia e promovendo a articulação entre a teoria e a prática durante todo o processo de formação.

Nessa perspectiva, Dewey faz uma crítica à obediência e submissão até então cultivadas nas escolas, que para ele se caracterizavam como verdadeiros obstáculos à educação. Para superar essas posturas, defendia os princípios da iniciativa, da originalidade e da cooperação para liberar as potencialidades dos indivíduos para uma ordem social a ser progressivamente aperfeiçoada (BERBEL, 2011).

Outras questões importantes contempladas no pensamento deweyano são a moral e a ética. Para Dewey, a ética que surge com os gregos é orientada por uma lei suprema, havendo uma variedade de ideais éticos, os quais possuem como ponto comum o bem único e final para o agir ético. Dewey acredita que a experiência humana é suficiente para desenvolver a formação moral, que procurar a justiça é viver de acordo com ela, e que a ética demanda um modo de viver (SOUZA, 2012).

Diante do exposto, entende-se que as propostas atuais da educação progressiva têm como núcleo central aspectos do pensamento de John Dewey, sendo ele a relação estreita entre educação e expansão da experiência atual. Pois apenas por meio do alargamento de oportunidades educativas a todos se poderá alcançar uma sociedade mais justa e equitativa, visto que, ser educado consiste apoderar-se da sua própria situação em sentido pleno, de forma crítica e reflexiva, alargando simultaneamente a compreensão de si e do mundo (BRANCO, 2014).

#### 2.2.4 A autonomia de Paulo Freire

Paulo Freire (1921-1997), educador e filósofo brasileiro, foi um dos pioneiros a problematizar os desafios concretos que impulsionaram a articulação de movimentos populares em direção à transformação das realidades sociais opressoras. Sua abordagem acontece dentro de um enfoque construtivista e, faz refletir sobre a importância do fortalecimento da consciência crítica dos alunos na escola, que perpassa pelos caminhos de uma postura autônoma (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Este se tornou referência no campo da formação de professores para contrapor-se à abordagem tradicional do ensino, denominada por ele de educação bancária, termo usado a partir da metáfora para expressar sua crítica às relações educacionais verticalizadas, nas quais o educador supostamente deposita o conhecimento na mente dos educandos. Para além de um método, Freire deixou como legado uma teoria educacional que ensina a perceber a educação num sentido amplo, que considera a totalidade e a complexidade das dimensões que a constituem, ou seja, a dimensão política, epistemológica e estética (FREITAS; FORSTER, 2016).

De acordo com os pensamentos de Freire, não é possível fazer uma reflexão sobre educação sem refletir sobre o próprio homem em virtude do seu inacabamento ou inconclusão. Permitindo entender que o homem não é um ser determinado, tendo como característica o esforço em conquistar a liberdade como condição de edificar a si mesmo; e que diante da consciência de ser inacabado, insere o sujeito em um permanente processo social de busca (ALMEIDA, 2013; FREIRE, 2013).

Dessa forma, Paulo Freire critica a ideologia fatalista embutida no discurso neoliberal, que prega uma “ordem” desordeira que privilegia as minorias do poder. Reforçando o dever e o direito dos oprimidos se rebelarem contra as transgressões éticas de que são vítimas, sendo necessário promover sua consciência crítica por meio da educação, afinal o professor progressista está a favor da luta contra qualquer forma de discriminação e a educação é uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 2013).

Segundo Almeida (2013), Freire discute abundantemente, em uma de suas obras, a importância da revolução para libertar os homens dos processos de escravidão, exploração e da alienação de si mesmos; e, destaca, também, que não existe revolução verdadeira sem autonomia, decisão pessoal, responsabilidade e engajamento, considerando que a principal arma para o confronto é a consciência.

Em seu livro *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire traz os saberes necessários à prática educativa. Destaca-se, o saber que fala do respeito à autonomia do ser do educando, que para o autor se funda da inconclusão do ser, visto que o inacabamento faz do homem um ser ético. De forma que o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético; e práticas como desrespeitar a curiosidade do aluno, a sua inquietude, ironizá-lo ou minimizá-lo, dentre outras, transgridem os princípios éticos da existência humana (FREIRE, 2013).

O autor destaca no livro supracitado princípios gerais sobre a docência, a exemplo de, não há docência sem discência; ensinar não é transferir conhecimento; e ensinar é uma especificidade humana. O primeiro deles implica que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender; que ensinar inexiste sem aprender e vice-versa. Esse princípio incorpora outros, que dizem que ensinar exige rigorosidade metódica, criticidade, e reflexão sobre a prática (MOREIRA, 2016).

Ainda, de acordo Moreira (2016), o segundo princípio cria as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção, promovendo a liberdade do educando e a sua capacidade de aventurar-se. O terceiro princípio traz subordinados a si vários outros: ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo; e querer bem aos educandos.

Assim, percebe-se que a pedagogia da problematização tem seus fundamentos teórico-filosóficos sustentados no referencial de Paulo Freire, visto que é um modelo de ensino comprometido com a educação libertadora, que valoriza o diálogo, desmistifica a realidade e estimula a transformação social (SOBRAL; CAMPOS, 2012). E encontra-se sustentada pela dialética, em que educador e educando aprendem juntos em um processo de constante aperfeiçoamento (BERBEL, 2011).

Sobre o materialismo histórico dialético, Freire propõe em seus escritos que a educação tem como principal finalidade transformar dialeticamente a existência do sujeito e do meio social em que ele está inserido. De forma que uma das tarefas primordiais da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar para a superação da realidade injusta e promoção da dignidade, caracterizando-se a educação como um ato de liberdade humana (ALMEIDA, 2013).

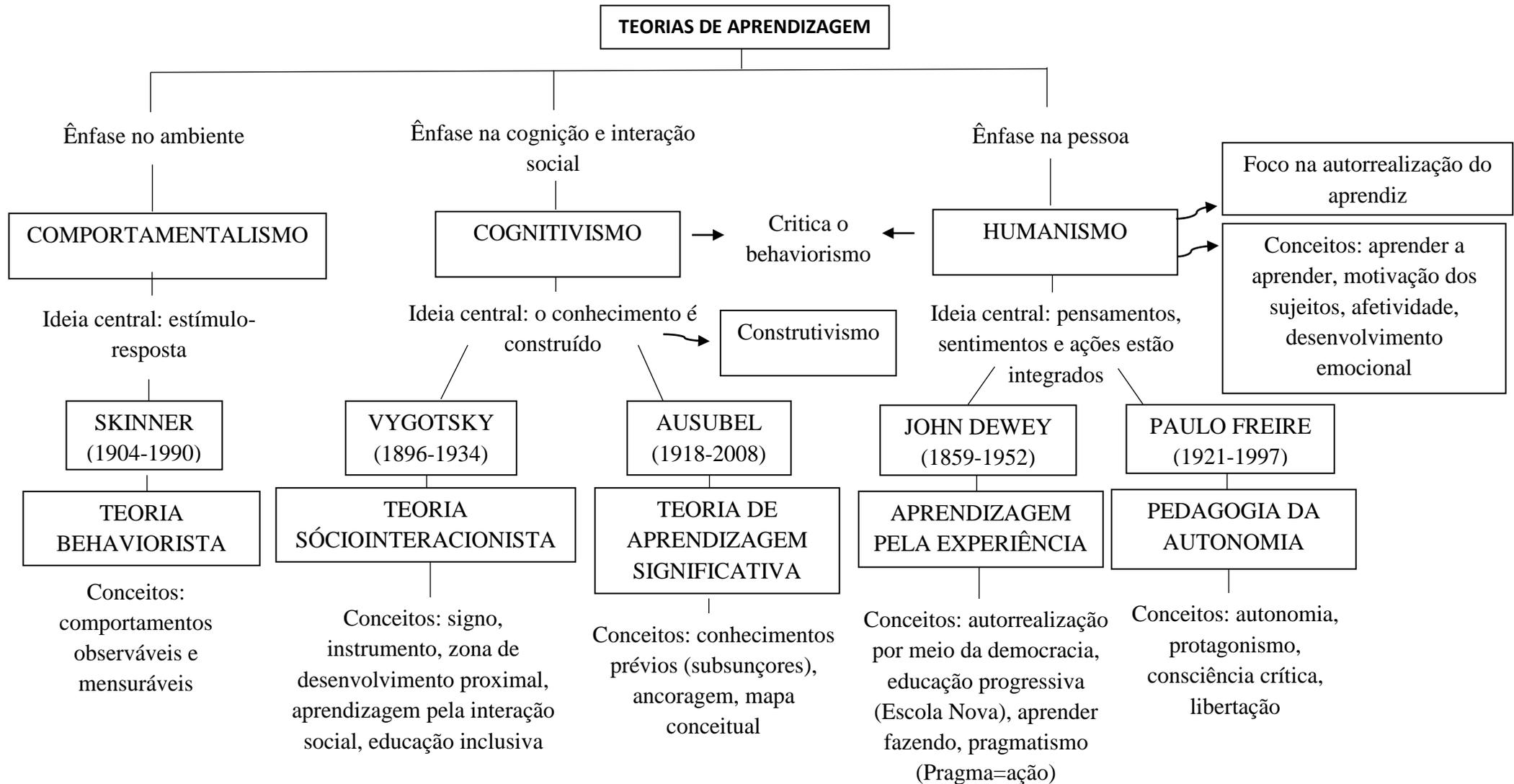
As ideias de Freire como oportunizar a escuta aos estudantes, valorizar suas opiniões, exercitar a empatia, responder aos questionamentos, encorajá-los, configuram pontos de

encontro com o método ativo. E a ressignificação da sala de aula, enquanto espaço de interações, o debate, a curiosidade, o questionamento, a dúvida, resultam no protagonismo e no desenvolvimento da autonomia tão apregoada por esta personalidade (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Como afirmam Pereira et al. (2018, p.58) “se o aprendizado acontece no aluno e na sua velocidade, nada mais interessante que ele controle e realize de modo autônomo o seu aprendizado”. Segundo Freire (2013) a autonomia vai se constituindo na experiência de várias decisões que vão sendo tomadas, por isso a educação deve estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade.

Com base nas características de cada uma dessas teorias estudadas foi desenvolvido um mapa conceitual, conforme exposto na figura 4.

Figura 4 – Mapa conceitual das principais teorias de aprendizagem, 2020.



### 2.3 A formação do enfermeiro no Brasil e as reformas curriculares

Adentra-se, agora, à discussão sobre a formação do enfermeiro no Brasil e as reformas curriculares que ocorreram ao longo do tempo, considerando-as como resultado de um processo de construção e constante aperfeiçoamento dessa formação. De forma que esse movimento se aproxima da necessidade de mudança no processo ensino-aprendizagem.

Cabe aqui destacar que a temática sobre a formação do enfermeiro tem como referência as reformas educacionais que regulamentaram o encaminhamento das ações educativas no decorrer da história. A primeira escola de enfermagem, no Brasil foi criada em 1890 por meio de decreto federal e foi denominada inicialmente de Escola de Enfermagem Brasileira; sendo posteriormente denominada Escola de Enfermagem Alfredo Pinto, pertencente à Universidade do Rio de Janeiro. A partir desse momento, outras instituições foram surgindo, atendendo às transformações que ocorriam à época (OLIVEIRA; LIMA; BALUTA, 2014).

Dessa forma, o estudo da formação desse profissional encontra-se articulado às determinações legais e, em particular, às Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1968 (Lei nº 5540) e LDBEN de 1996 (Lei nº 9394), nos capítulos referentes ao ensino superior, haja vista a articulação do propósito das leis com a definição de uma política de formação em enfermagem correlacionada ao desenvolvimento do ensino superior no país. Com o decorrer da história, percebe-se a necessidade de uma revisão dos currículos para melhorar a qualidade da assistência e o desenvolvimento da consciência crítica dos enfermeiros (OLIVEIRA; LIMA; BALUTA, 2014).

Em meados de 1968, aconteceu no cenário nacional a reforma universitária, em período militar, o que influencia no contexto educacional superior, que passa a ser direcionado para uma nova mentalidade; sendo a racionalidade, a eficiência e a produtividade criados como princípios educacionais e que são hoje princípios da administração pública brasileira. Tal fato explica a tendência tecnicista da época e a relação de produtividade e racionalidade, em que a universidade brasileira passa a ser vista através de uma ótica de custo benefício. Nesse contexto, a LDBEN de 1968 abandona o antigo modelo de Faculdades e organiza as Universidades em unidades, realiza também a flexibilização dos currículos dividindo os cursos em semestres e introduzindo o sistema de créditos, entre outras ações que não se tornam relevantes no momento (DUARTE; MOREIRA, 2016).

Na década de 1990, aconteceu o I Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem no Brasil (I SENADEn), que tratou da Reforma Curricular do Curso de

Graduação em Enfermagem e, logo em seguida, a aprovação do Parecer 314/94 do Conselho Federal de Educação (CFE), trazendo novas determinações para o Currículo Mínimo do Curso de Graduação em Enfermagem no âmbito nacional e que, com a extinção do CFE, passou à Portaria 1721 do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Nessa época, aumentava-se o interesse em ampliar os conhecimentos sobre o processo de formação do enfermeiro, mas, no entanto, o currículo permanecia fiel ao modelo biomédico tecnicista (PINTO; PEPE, 2007).

Ressalta-se a importância da LDBEN de 1996, que trouxe à discussão a formação do enfermeiro, atendendo expectativas do neoliberalismo e da globalização do mercado (OLIVEIRA; LIMA; BALUTA, 2014). Segundo Pinto e Pepe (2007), a LDBEN de 1996, previa a flexibilização dos currículos de graduação, ultrapassando o modelo e a ideia de currículo mínimo, que enfatizava as disciplinas e cargas horárias e dificultava aos cursos a implementação de projetos pedagógicos inovadores. No entanto, o currículo permaneceu associado à “grade curricular”, que aprisiona, submete, estabelece regras e controla, privilegiando a organização curricular em disciplinas.

Durante as últimas décadas do século XX, colocaram-se novas exigências para o campo da enfermagem como fruto do movimento de renovação da formação, que, no Brasil, teve como reflexo, em 2001, a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (DCN/ENF), que orientam a formação profissional para as exigências do século XXI e reforçam a necessidade de adequação do currículo às necessidades e exigências do SUS (TONHOM et al., 2014).

Diante disso, não se pode deixar de explicar aqui sobre a relação entre a formação em saúde e o SUS, cabendo destacar que, com o movimento da Reforma Sanitária Brasileira (RSB) fortaleceu-se a crítica ao modelo de formação tradicional, pautado em uma formação fragmentada e distante do perfil profissional para o trabalho na saúde pública. Como sabe-se, segundo Paim (2017), a RSB nasceu dos movimentos sociais incluindo o popular, o estudantil, o acadêmico, o sindical e de profissionais de saúde e, enquanto movimento, combateu a ditadura militar e o autoritarismo das práticas de saúde, defendendo a democratização da saúde como parte da democratização da sociedade, do Estado e da cultura, sendo parcialmente incorporada pelo Estado, a partir da Constituição de 1988.

Assim, o conceito ampliado de saúde, construído por esse movimento foi incorporado à Constituição Brasileira em 1988, tendo como fundamento a teoria da determinação social do processo saúde/doença, em que a saúde está relacionada a fatores determinantes e condicionantes, sendo necessárias intervenções intersetoriais para a promoção da saúde.

De forma que essa concepção integral de saúde prevê que as ações sejam desenvolvidas sobre o ambiente, os indivíduos e as comunidades, para a proteção, a promoção e a recuperação da saúde e o desenvolvimento do trabalho intersetorial para a erradicação das causas sociais que interferem na saúde; exigindo-se, assim, mudanças no processo de formação dos profissionais de saúde, com ênfase no SUS, para buscar atender às reais necessidades de saúde da população.

Considerando que um dos desafios para a consolidação do SUS é a mudança da formação dos profissionais de saúde, que está presente na agenda política desde as origens do movimento da RSB e que vem ganhando densidade ao longo do tempo (LIMA et al., 2015). Para buscar materializar tal mudança, as DCN/ENF preveem um profissional enfermeiro com um perfil, garantido por formação, que lhe permite desenvolver competências e habilidades gerais, voltadas para atenção à saúde; tomada de decisões; comunicação; liderança; administração e educação permanente (BRASIL, 2001).

Segundo Moraes e Costa (2016), essas diretrizes surgiram com o intuito de dar mais autonomia para os cursos de graduação, para que esses determinassem os conteúdos, metodologias e processo avaliativos de acordo com a realidade das instituições de ensino. De forma que as competências e habilidades das DCN/ENF exaltam a busca da atenção à saúde integral, dirigindo-se para a flexibilização curricular, para a integração de disciplinas, da teoria-prática e do trabalho-academia, para a autonomia institucional e tem como um dos aspectos centrais a formação por competência (TONHOM et al., 2014).

Em busca de melhorias no ensino, desde o ano de 2003, o Ministério da Saúde (MS) e da Educação têm lançado políticas indutoras da reorientação da formação em saúde, que apresentam ações complementares às DCN, visando a formar estudantes e/ou profissionais de saúde dentro da parceria e da integração entre ensino-serviço-comunidade, associando-os às pesquisas voltadas às necessidades da atenção básica. À exemplo, o Programa Nacional de Reorientação da Formação em Saúde (Pró-Saúde) e o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde) (MORAES; COSTA, 2016).

O Pró-Saúde surgiu em 2005 frente a um perfil tão amplo e desafiador para o processo de formação em saúde, tratando-se de uma iniciativa de cooperação governamental, para aproximar a formação dos profissionais de saúde ao modelo assistencial preconizado pelo SUS, buscando promover a integração dos setores da saúde e da educação. A formação incentivada pelo referido programa propicia a discussão coletiva do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), no intuito de ter profissionais com perfil para atuar de acordo com os princípios do SUS, devendo conceber a atenção à saúde das pessoas e propiciar apoio e construção da

autonomia no processo de vida e no compromisso social com os problemas de saúde que estão presentes na história de vida de cada indivíduo (CORRÊA et al., 2017).

O PET-Saúde, por sua vez, instituído em 2008, constituiu-se como uma das estratégias do Pró-Saúde, tendo como fio condutor a integração ensino-serviço-comunidade e como pressuposto a educação pelo trabalho. Seu objetivo inicial foi fomentar grupos de aprendizagem tutorial na Estratégia Saúde da Família (ESF), sendo posteriormente estendido para outras áreas estratégicas do SUS, constituindo-se como uma das principais estratégias de indução de mudanças nos processos de formação profissional (BRASIL, 2018).

O PET-Saúde, desde sua criação em 2008, lançou diferentes editais para atender diversos eixos temáticos, em diferentes edições. Em 2015, sob o título temático PET-Saúde/GraduaSUS, direciona o seu foco para a mudança curricular das graduações da saúde em alinhamento às DCN; qualificação dos processos de integração ensino-serviço-comunidade; e para a formação de preceptores e docentes. Assume como pressupostos norteadores das mudanças a interdisciplinaridade, a interprofissionalidade, a integração ensino-serviço, a humanização do cuidado, a integralidade da assistência e o desenvolvimento das atividades que considerem a diversificação de cenários de práticas e redes colaborativas na formação para o SUS (FRANÇA et al., 2018).

Outra proposta educacional articulada a uma política do Ministério da Saúde e orientada por mudanças na formação de profissionais de saúde foi o curso de Especialização em Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde, voltado para professores de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas. O curso, promovido pelo MS em parceria com a Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (ENSP) e a Rede Unida, possuía modalidade semipresencial, teve início em 2005, e combinou metodologias ativas de ensino aprendizagem, educação à distância, avaliação formativa e critério-referenciada e a elaboração de projetos de intervenção voltados à transformação de práticas (LIMA et al., 2015).

Dessa forma, reconhece-se que após as DCN têm-se gerado mudanças gradativas no modo de conceber e efetivar o processo ensino-aprendizagem, com crescente impacto às necessidades sociais. Autores defendem que, na área de Enfermagem, importantes avanços podem ser constatados, destacando os avanços relacionados às pesquisas acadêmicas, ao crescimento de programas de pós-graduação, à internacionalização do saber, à qualificação das metodologias de aprendizagem e o crescente impacto do cuidado de Enfermagem como prática social (BACKES et al., 2018).

Destarte, Franco et al. (2016) também afirmam que a opção pelo currículo integrado tem se tornado frequente e se fundamenta na possibilidade de superação da dicotomia entre teoria e prática. No entanto, muitas IES continuam marcadas pelo ensino tradicional, e o autor ressalta que não deve ser atribuído às DCN o poder de, por si só, viabilizar as condições e os processos necessários à concretização da mudança na formação do enfermeiro, pois as diretrizes são capazes apenas de nortear as propostas curriculares, cabendo aos atores envolvidos estabelecer a devida articulação com o contexto da instituição, com os docentes, os discentes e a comunidade.

Até porque, conforme constatado no estudo de Tonhom et al. (2014), apesar das DCN/ENF contemplarem a competência profissional esperada pelos futuros enfermeiros e os princípios norteadores para atender às necessidades do SUS, as mesmas não impõem a concepção que deveria ser adotada para um currículo por competência, ficando as discussões e a tomada de decisão no âmbito de cada instituição.

Somam-se a essas mudanças, os documentos complementares para a formação do enfermeiro, que vêm surgindo e ratificam as orientações das DCN. O Conselho Nacional de Saúde (CNS), por meio da Resolução nº 573/2018, aprova parecer técnico contendo recomendações à proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação Bacharelado em Enfermagem, e segue em análise pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2018).

Destaca-se que a versão da 4ª Minuta das DCN, em análise pelo CNE, foi elaborada de forma coletiva e participativa, por meio de fóruns de discussão em âmbito nacional, coordenados pela Diretoria de Educação Nacional da Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn). Para isso, ocorreu um movimento, denominado “Em tempos de novas DCN”, o qual contou com a colaboração das seções estaduais, associados, escolas vinculadas e especialistas em educação em enfermagem e com um grupo de trabalho instituído pela ABEn nacional (ABEN, 2019).

Nesse contexto, a proposta final da minuta tem uma alta intensidade de formas contra-hegemônicas, traduzidas com competências, por áreas de formação que suscitam novas centralidades, que incluem: do processo sobre o produto, do educando em relação ao educador e da avaliação formativa sobre a somativa, dentre outros. De forma que a qualidade da educação que se pretende requer o envolvimento dos diversos atores que integram o processo formativo, para que contribua significativamente na construção de uma sociedade politizada, capaz de potencializar o desenvolvimento humano. Tornando-se imprescindível que os PPC atendam à legislação brasileira, para a formação comprometida de futuros enfermeiros para

assumir os desafios da profissão numa perspectiva reflexiva e transformadora da sociedade. (ADAMY; TEIXEIRA, 2018).

## **2.4 Contextualizando o Curso de Enfermagem da UESB**

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) foi criada a partir da política de interiorização do Ensino Superior, contida no Plano Integral de Educação do Governo do Estado, de 1969. Inicialmente, constituía-se como Faculdade de Formação de Professores e Faculdade de Enfermagem de Jequié (FEJ), que com a instituição da universidade, em 1988, passaram a integrar o seu elenco de cursos. Assim, somente na década de 80 veio a falar-se em universidade, quando, pela Lei nº 3.799, o Poder Executivo instituiu uma Fundação para criar e manter uma universidade no Sudoeste do Estado, em três campi, Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga (UESB, 2018).

Antes de instituída a UESB, existiam apenas os cursos de formação de professores, aos quais se acrescentou o curso de graduação em Enfermagem, em Jequié, criado em 1982, sendo, portanto, o primeiro curso de saúde dos três campi da UESB. O curso de graduação em Enfermagem foi constituído na modalidade bacharelado e com o mínimo de 2500 horas para o curso de graduação, acrescido de 500 horas para o curso de habilitação, podendo este último ser em Saúde Pública ou Obstetrícia. Em estudo que trata da implantação do curso, diz-se que não houve um planejamento para sua implantação, e a escolha do campus deveu-se ao fato da cidade possuir uma estrutura médico hospitalar maior e mais eficiente, com capacidade de absorver profissionalmente os futuros egressos do curso, além de dispor de profissionais em condições de serem docentes para o quadro exigido no curso (SANTOS, 2003).

O curso foi autorizado a funcionar no ano de 1984, por meio do decreto 90587/84 do Conselho Federal de Educação, sendo que já nessa época ocorreu a primeira modificação do currículo que havia sido aprovado no Parecer de Implantação do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 233 de 1981, com o objetivo de atender a realidade da região e, sobretudo, ao marco conceitual proposto (SANTOS, 2003). O reconhecimento do curso só ocorreu posteriormente, pela Portaria Ministerial nº 214 de 1989 do MEC (UESB, 2018).

Vale destacar que o referido curso passou por reformas curriculares desde sua inauguração, buscando atender às expectativas da época para a formação do enfermeiro. Segundo informações do Colegiado do Curso de Enfermagem, a primeira matriz curricular foi aquela referente à implantação em 1981; a segunda matriz, referente a autorização em 1984; a

terceira matriz, em 1987, referente ao reconhecimento; a quarta matriz, em 1999; e a quinta matriz, 2007, sendo esta última a matriz atual.

Ressalta-se que em 1998, teve início um movimento de discussão curricular pelo Colegiado do Curso, com o objetivo de buscar contribuir para a formação de um novo profissional que acima de tudo se tornasse um cidadão crítico, preparado para aprender a aprender, a criar, a propor, a construir uma sociedade mais justa, digna, humana e igualitária (UESB, 2007).

Tal movimento repercutiu na reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, que só foi aprovado em 2007, em atenção à solicitação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e conforme recomendações de documentos e instrumentos legais, em especial das DCN/ENF. O novo PPP traz consigo a proposta curricular contendo o perfil do enfermeiro, competências e habilidades, algumas considerações sobre o currículo, atividades complementares e estágios, normatização do trabalho de conclusão de curso, acompanhamento e avaliação; além da caracterização das disciplinas do currículo (UESB, 2007).

Atualmente, a matriz curricular do curso encontra-se dividida por disciplinas, distribuídas em nove semestres, com carga horária total de 4415 horas, que correspondem a 192 créditos (UESB, 2018). Com relação aos conteúdos curriculares, a carga horária encontra-se distribuída em três grandes áreas temáticas, a saber: Ciências Biológicas e da Saúde; Ciências Humanas e Sociais; e Ciências da Enfermagem; sendo esta última subdividida em quatro subáreas: Fundamentos de Enfermagem; Assistência de Enfermagem; Administração de Enfermagem; Ensino de Enfermagem. Totalizam 42 disciplinas obrigatórias e 18 disciplinas optativas, devendo o aluno cursar 03 disciplinas optativas; além de cumprir durante o curso, 200 horas de Atividades Complementares (UESB, 2007).

A matriz curricular do curso de enfermagem da UESB possui disciplinas e, conseqüentemente, docentes de diferentes departamentos, incluindo o Departamento de Ciências Biológicas (DCB), Departamento de Ciências Humanas e Letras (DCHL), Departamento de Ciências e Tecnologias (DCT) e Departamento de Saúde II (DS II). Das 42 disciplinas obrigatórias, 26 pertencem ao DS II; oito, ao DCB; seis, ao DCHL; e duas ao DCT. Dentre as optativas, 14 são do DS II; duas, do DCHL, uma, do DCB; e uma, do DCT (UESB, 2018). Quanto ao número de docentes, o curso conta com 67 docentes, segundo informações do Colegiado de Enfermagem da referida instituição.

Percebe-se que o processo de alteração e atualização do currículo é demorado e ocorre a partir de discussões entre os docentes em eventos realizados na instituição. As discussões

iniciadas em 1998, vão se refletir no Projeto que foi aprovado em 2007. E desde 2004, mesmo antes da aprovação do atual projeto, já tinha início as discussões para a elaboração do novo PPP do Curso, o qual, segundo informações do Colegiado de Enfermagem, encontra-se em fase de tramitação, aguardando apreciação do Conselho Superior e retorno da sede em Vitória da Conquista; mantém-se com estrutura disciplinar; traz alterações na carga horária de algumas disciplinas; e torna o curso dividido em dez semestres, invés de nove como no atual projeto.

Com relação à participação da UESB no Pró-Saúde; o PET-Saúde funciona no campus de Jequié, com o objetivo de qualificar os processos de integração entre ensino, serviço e comunidade, de forma articulada entre o SUS e a Universidade (UESB, 2018). Segundo Rebouças (2013), o segundo edital do PET-Saúde, número 18/2009, convidava todas as IES a apresentarem, em parceria com as Secretarias Municipais de Saúde (SMS), propostas novas ou de continuidade para as práticas do PET-Saúde durante os anos letivos de 2010 e 2011. Nesse novo edital foram selecionados, na Bahia, além das três universidades aprovadas no primeiro edital de 2008, foi também contemplada a UESB, campus de Jequié.

Em 2010, o Edital nº 7 convida as IES para em conjunto com Secretarias Estaduais de Saúde (SES) e/ou SMS apresentarem propostas com vistas à seleção de projetos para participação no Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde/Vigilância em Saúde (PET Saúde/VS). Nesse edital também foi aprovada proposta da UESB. Ainda em 2010, o MEC e MS instituem, através da Portaria Conjunta nº 06, o PET-Saúde/Saúde Mental, sendo aprovados projetos das mesmas universidades baianas, incluindo, portanto, a UESB. Em 2011, o Edital nº 24 é emitido, com propostas de Projeto referente ao Programa Pró-Saúde, e de Subprojeto, as atividades referentes ao PET-Saúde, tendo também a UESB sido contemplada (REBOUÇAS, 2013).

Entre 2016 e 2018, a UESB executou o PET-Saúde/GraduaSUS, que, entre outros objetivos, visava oportunizar o planejamento e o desenvolvimento de ações integradas de saúde, bem como criar espaços de atuação ensino-serviço-aprendizagem. O projeto buscou também desenvolver mudanças e adequações das matrizes curriculares dos cursos às DCN (UESB, 2018).

Por meio da Portaria 1848/2018, o PET-Saúde/Interprofissionalidade homologa o resultado final da seleção de bolsistas do campus de Jequié, referente ao Edital 213/2018, sendo selecionados discentes dos cursos de Enfermagem, Medicina, Farmácia, Odontologia e Fisioterapia (UESB, 2018).

Tal iniciativa beneficia alunos dos cursos de Enfermagem, e de outros cursos da instituição, por meio da participação no Programa de Graduação como bolsistas (UESB, 2018). Mas vale lembrar que, embora seja uma ação que converge com as metodologias ativas, ela beneficia apenas uma parcela dos alunos selecionados por edital.

## **2.5 Cursos de Enfermagem que adotaram as metodologias ativas**

Considerando que a ABP, uma das modalidades da metodologia ativa, relaciona-se diretamente com o currículo integrado, primeiro será tratado aqui exemplos de instituições que implantaram este modelo de currículo para os cursos de graduação em Enfermagem.

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) trata-se de uma das instituições pioneiras no desenvolvimento de mudanças curriculares na área da saúde. Segundo Freire et al. (2003), um processo bastante significativo iniciou-se em 1992, quando foi formado o primeiro Fórum Permanente para Discussão das Diretrizes Curriculares, o que culminou, em 1996, na implementação de um currículo integrado no curso de graduação em Enfermagem da UERJ, servindo de modelo para outras instituições da área iniciarem seus processos de transição.

Uma das dificuldades identificadas no processo de implementação do currículo integrado no Curso de Enfermagem da UERJ, foi a transformação das pessoas que, está relacionada com a resistência à mudança. E associada a diversas circunstâncias, como falta de adesão ao referencial pedagógico por parte dos docentes, perda de poder, falta de apropriação em relação ao processo de mudança, falta de habilidade na aplicação das novas tecnologias pedagógicas, exigência de maior dedicação de tempo acadêmico e de discussão entre os pares e com os alunos devido à adoção da nova metodologia, além da exigência de maior domínio de conteúdo e de trabalho em grupo (FREIRE et al., 2003).

A Faculdade de Medicina de Marília (Famema), em São Paulo, também foi pioneira entre as novas concepções na formação de enfermeiros no Brasil. Destaca-se que o curso de Enfermagem da referida faculdade, desde 1998, bem antes das DCN, desenvolve um currículo integrado e orientado por competência. Sobre as vantagens do método, pesquisa realizada sobre a formação de enfermeiros da Famema considera que seus alunos apresentam tomada de decisão mais segura, maior responsabilidade e conseguem enfrentar diversas situações em comparação ao aluno de outras instituições voltadas a cumprir metas e obrigações (TONHOM, 2014).

Outro exemplo de implantação do currículo integrado é o curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL), no Paraná, que passou pelo processo de implantação do projeto pedagógico do currículo integrado no ano de 2000. Ao se analisar o nível de satisfação profissional dos docentes do currículo integrado do curso de Enfermagem dessa universidade, os docentes se disseram satisfeitos. A proporção de sentimentos positivos (realização e satisfação) mostrou-se visivelmente maior do que a dos negativos, e o contato direto com o aluno foi um dos fatores com maior nível de satisfação no desempenho do trabalho docente. Por outro lado, os fatores, despreparo do aluno, falta de interesse e comportamento passivo em sala de aula, foram responsáveis pelo menor nível de satisfação dos docentes (SCARAMAL et al., 2017).

Segundo Arruda et al. (2017) a ABP desenvolvida pela UEL teve como referência o Método do Arco de Charlez Maguerez, cuja inovação trouxe repercussões positivas, pelos pressupostos e resultados diferenciados, mas também negativas, tendo em vista as resistências naturais às mudanças.

O Currículo Integrado do curso de Enfermagem da Universidade Regional de Blumenau (FURB), Santa Catarina, foi iniciado em 2003 e reconhecido em 2007. Estudo que objetivou compreender as estratégias de implementação deste currículo integrado observou como obstáculos a quase ausência de experiências e práticas profissionais integrativas por parte dos professores com a função de integrar os módulos, chamados integralizadores, antes do seu ingresso na FURB, ou seja, sua formação e/ou vivência profissional deu-se no modelo assistencial flexneriano/biologicista; além do pioneirismo, tanto na FURB quanto no país, da implementação de um curso organizado na lógica do currículo integrado (DANIELSKI, 2009).

Em 2004, foi implantado o currículo integrado do curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), decorrente de uma construção coletiva e sistematizada, sendo realizadas oficinas pedagógicas, reuniões e seminários. Por outro lado, as mudanças no curso de enfermagem da UEMS foram produzidas de fora para dentro, uma vez que a proposta surgiu em decorrência da participação de professores no SENADEn e em meio a um movimento nacional que expressava o anseio por mudanças e a adesão a um paradigma emergente no campo da educação. Por isso, no processo de implantação, o engajamento do corpo docente com os movimentos da categoria de enfermagem era pontual, o que ficou evidenciado à época pela resistência de parte do grupo nas discussões ocorridas por ocasião da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) (QUADROS, 2008).

Estudo realizado posteriormente sobre a mudança do currículo do curso de graduação em Enfermagem da UEMS evidenciou que a maioria dos participantes, que neste estudo compreendia os docentes de enfermagem e do ciclo básico e os estudantes do curso, avaliaram a implantação do currículo integrado como muito adequado; outra parcela dos participantes apontaram como plenamente adequado ou adequado; e apenas 1% registrou ser pouco adequado (IDE et al., 2014), demonstrando a aceitação do novo currículo pela maioria dos participantes.

Sob uma perspectiva inovadora, o bacharelado da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP/USP) passou por um processo de mudança curricular, em 2005 e 2006. Para tanto, a coordenação do ensino de graduação da referida instituição promoveu discussões entre os docentes para revisar o processo de formação, que culminou na elaboração do novo PPP do curso (PARANHOS; MENDES, 2010).

A ocorrência de uma reestruturação curricular na USP também foi relatada em outro estudo, o qual destaca que a mudança teve por objetivo aumentar a integração entre as disciplinas e os departamentos, ampliar a autonomia do estudante, e adotar a formação para o Sistema Único de Saúde (BRAID; MACHADO; ARANHA, 2012).

O currículo integrado do curso de graduação em Enfermagem do Centro Universitário Serra dos Órgãos (UNIFESO) foi implantado no primeiro semestre de 2007, com subsídio do Pró-Saúde. No entanto, o processo de mudança curricular teve início em 1999, ganhando maior objetividade em 2002, quando o movimento de reflexão e de sensibilização docente e discente se intensificou e surgiu a proposta de um PPP baseado nos pressupostos do currículo integrado e orientado por competências. Anteriormente, o currículo era estruturado em grades disciplinares, com conteúdos operacionalizados através de metodologia tradicional de ensino-aprendizagem, com ênfase em aulas expositivas (ALBUQUERQUE et al., 2010).

O curso de graduação em Enfermagem da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), localizada em Minas Gerais, também adotou a política do currículo integrado, o qual foi elaborado em 2008 e implantado em 2009. O estudo de Franco, Soares e Gazzinelli (2018) buscou analisar o processo de recontextualização do currículo integrado do referido curso, além de apontar o currículo como resultado de políticas educacionais, políticas de saúde e experiências de outras instituições, e identifica fragilidades relacionadas à organização da estrutura modular e à pouca aproximação do docente com o contexto da produção textual do currículo, associadas à formação e à experiência docente (FRANCO; SOARES; GAZZINELLI, 2018).

Também, no ano de 2009, o Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP) instituiu um grupo de trabalho sobre currículos, que tinha como proposta pensar a construção de um novo currículo para os cursos da saúde, incluindo o curso de enfermagem. O processo teve início com a identificação dos pontos frágeis do currículo vigente através da avaliação institucional interna e externa, das pesquisas dos egressos e das dificuldades sentidas pelos docentes em relação à formação pretendida (KELLER-FRANCO; KUNTZE; COSTA, 2012).

Outro estudo reafirma o avanço no processo de mudança curricular na enfermagem em duas universidades públicas que implantaram o currículo integrado, situadas nas regiões Sul e Sudeste. Embora o estudo não identifique as instituições em questão, podendo se tratar das instituições já abordadas anteriormente, seus resultados possibilitaram compreender que os docentes percebem que a adoção do currículo integrado permite que o conteúdo adquira um enfoque de interdisciplinaridade e multiprofissionalidade em diferentes cenários da prática assistencial, refletindo-se em um movimento de articulação e aproximação entre a teoria e a prática (LEITE et al., 2011).

Agora, serão tratadas as instituições que utilizam a Metodologia da Problematização, que neste caso se caracteriza pelas estratégias de metodologias ativas realizadas por disciplinas ou docentes em particular, sem depender necessariamente da sua implantação em toda a instituição por meio do currículo integrado. Visto que o uso do currículo integrado ainda é pequeno e recente no país.

Assim, independente da utilização das metodologias ativas nos modelos de currículo integrado, Sobral e Campos (2012) identificaram em seu estudo publicações científicas por diferentes instituições sobre o uso das metodologias ativas no ensino e assistência de enfermagem no Brasil. Seus resultados revelaram que predominam as experiências de metodologias ativas aplicadas isoladamente em disciplinas ou atividades de ensino e assistência; ocorrendo em sua maioria na região Sudeste do Brasil, seguido da região Sul, Nordeste e Centro-oeste. Mostraram também a problematização como a principal metodologia ativa utilizada, e destacaram a falta de referenciais teóricos para planejar a ação pedagógica e o uso excessivo de técnicas de ensino que nem sempre caracterizam a inovação do método.

Dessa forma, compreende-se que independentemente da associação com o currículo integrado, as metodologias ativas vêm sendo utilizadas na formação acadêmica do enfermeiro em diferentes instituições no Brasil; precisando ser seu uso difundido para outras instituições formadoras em busca de melhoria para sua qualidade do ensino.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste tópico será tratado sobre a análise SWOT enquanto referencial teórico-metodológico deste estudo, utilizado para analisar o ambiente da universidade e seu cenário externo, com seus elementos positivos e negativos, que influenciam a percepção e a utilização das metodologias ativas na formação acadêmica do enfermeiro.

A saber, a matriz SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats*) é uma análise baseada no equilíbrio entre o ambiente interno e o externo. Trata-se de sigla em inglês, em que traduzidos para o português, *Strengths* e *Weaknesses* significam Forças e Fraquezas, respectivamente, e estão relacionadas ao ambiente interno da instituição; e *Opportunities* e *Threats* traduzidas como Oportunidades e Ameaças, referem-se ao ambiente externo. A partir dela, realiza-se uma análise, que utiliza um método útil na organização do planejamento estratégico de uma instituição (BARBOSA et al., 2017).

Trata-se de um método originalmente da gestão de empresas que aprecia o cenário nas quais se encontram, considerando o planejamento da situação como um todo, tomando como base as perspectivas internas e externas. O método foi criado por Kenneth Andrews e Roland Cristensen, professores da *Harvard Business School*, uma das escolas de pós-graduação da Universidade *Harvard* focada em administração de empresas, nos Estados Unidos da América (EUA), e permite estudar a competitividade de uma organização. Embora o método seja creditado pela *Harvard*, alguns teóricos sugerem com base em registros históricos que esta análise já era utilizada há mais de dois mil anos (ARAÚJO; SCHWAMBORN, 2013; SOUZA, 2013).

Para um melhor entendimento sobre cada elemento dessa matriz, têm-se no ambiente interno as Forças da organização, que são as variáveis internas e controláveis que proporcionam condições favoráveis para a instituição em relação ao seu ambiente; e as Fraquezas ou fragilidades, que são deficiências internas que inibem a capacidade de desempenho de uma organização e precisam ser superadas. O ambiente externo, por sua vez, envolve uma análise de fatores ambientais, que fogem ao controle da organização, podendo incluir fatores demográficos, econômicos, tecnológicos, políticos, legais, sociais e culturais, dentre outros, podendo se configurar em oportunidade ou ameaça. Assim, as Oportunidades são situações externas que podem criar condições favoráveis; e as Ameaças, ou desafios, são fatores do ambiente externo que impactam diretamente na instituição podendo prejudicar seu desenvolvimento (SOUZA, 2013).

A figura 5 permite observar os quatro elementos que constituem a Matriz SWOT, conforme segue.

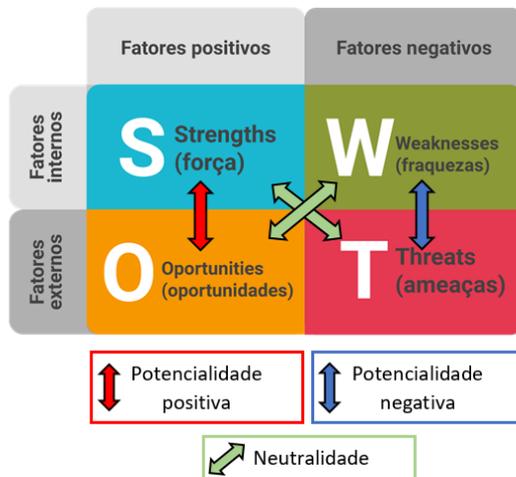
**Figura 5 – Matriz SWOT, 2019.**



Fonte: CASAROTTO (2019).

Dessa forma, após identificar os quatro elementos que compõem a matriz, consegue-se observar pontos potenciais e vulneráveis, prever situações de neutralidades e tendências positivas ou negativas, de acordo com cruzamento das informações indicadas pelas variáveis para a indicação dos pontos em potenciais e dos pontos que se neutralizam. As potencialidades são identificadas relacionando as variáveis, Forças e Oportunidades, gerando potencialidades positivas e, Fraquezas e Ameaças, produzindo as potencialidades negativas. As neutralidades, por sua vez, são identificadas relacionando as Ameaças com as Forças e as Oportunidades com as Fraquezas (ARAÚJO; SCHWAMBORN, 2013). A figura 6 mostra a relação entre os quatro elementos da matriz SWOT.

**Figura 6 – Análise SWOT e a relação entre seus quatro elementos, 2020.**



Fonte: CASAROTTO (2019), adaptada pelo autor.

Nesse estudo, a análise SWOT permitiu a análise dos pontos fortes e frágeis para o desenvolvimento das metodologias ativas na formação do enfermeiro, como eles se relacionam e que elementos são capazes de potencializar suas forças e neutralizar as dificuldades encontradas, para ter uma visão clara dos pontos em potenciais e dos pontos que se neutralizam, a fim de traçar estratégias adequadas.

## **4 METODOLOGIA**

### **4.1 Tipo de estudo**

Trata-se de uma pesquisa descritiva, de natureza qualitativa. Enquanto pesquisa descritiva, ela observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos sem manipulá-los (MANZATO; SANTOS, 2012). Na pesquisa qualitativa, o significado que as pessoas conferem às coisas, fenômenos e a sua vida são focos de atenção para o pesquisador (PEREIRA et al., 2018). Esta abordagem responde a questões muito particulares, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado (MINAYO, 2014).

### **4.2 Local e período do estudo**

O presente estudo teve como local a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* de Jequié, cidade situada no sudoeste da Bahia, localizada a 365 km da capital Salvador. A saber, a UESB tem sua sede na cidade de Vitória da Conquista, situada na Mesorregião do Centro-Sul do Estado da Bahia, e possui mais dois *campi*, sendo um na cidade de Jequié, como dito local deste estudo e importante polo comercial e de serviços da região, e outro, na cidade de Itapetinga (UESB, 2018).

Com relação ao período do estudo, a sua elaboração teve início em 2018, e sua coleta de dados aconteceu nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2019.

### **4.3 Participantes da pesquisa**

Os participantes da pesquisa foram quinze docentes do curso de graduação em Enfermagem da UESB, pertencentes ao quadro funcional composto por 67 docentes. Os participantes são responsáveis por disciplinas dos quatro departamentos de enquadramento funcional, das diferentes áreas temáticas, atuam nos diferentes semestres do curso, aceitaram participar da pesquisa e possuíam mais de um ano de tempo de serviço na referida universidade. Foram excluídos da pesquisa aqueles que se encontravam em situação de afastamento à época da coleta de dados.

Para tornar o grupo de participantes mais heterogêneo, promovendo o levantamento de questões aprofundadas sobre o objeto de estudo, buscou-se quantificar um percentual de docentes enfermeiros e não enfermeiros, para que a discussão não se limitasse a esta categoria

profissional enquanto docente, favorecendo o aparecimento de dados da equipe multiprofissional sobre a formação do enfermeiro; além de buscar incluir docentes de todos os departamentos, e de todos os semestres do curso, sendo escolhidos de forma intencional, seguindo a lista de docentes por semestre, disciplina e departamento disponibilizada pelo Colegiado do curso; a fim de identificar as percepções e os elementos da análise SWOT sob diferentes pontos de vista e em momentos diferentes do período de graduação.

#### **4.4 Técnica de coleta de dados**

Foram utilizados como técnicas de coleta de dados, um questionário de dados sociodemográficos e da vida acadêmica e uma entrevista semiestruturada. Previamente à entrevista, foi aplicado o questionário, com a finalidade de caracterizar os participantes do estudo. Os dados do questionário incluíam sexo, formação profissional, tempo de formação profissional, tipo de formação para a docência, tempo de atuação como docente e tempo de atuação como docente nesta instituição, semestre do curso de enfermagem em que atua, tipo de disciplina, regime de trabalho, carga horária destinada ao curso de enfermagem, atividades desenvolvidas na universidade.

Quanta à entrevista semiestruturada, esta estratégia metodológica trata-se de uma técnica de coleta de dados em que se consegue conservar a padronização das perguntas sem impor opções de respostas ao entrevistado. De forma que o pesquisador não interferiu e manteve a sua condição de neutralidade, deixando o entrevistado formular uma resposta pessoal, com a intenção de obter uma ideia melhor do que este realmente pensa e se certifica (NUNES, 2019).

A escolha por esta técnica de coleta deve-se a sua potencialidade de alcançar os objetivos propostos pelo estudo. Para tanto, as entrevistas foram realizadas em locais acolhedores na própria UESB, previamente reservados para a coleta pelo pesquisador, exceto dois participantes que preferiram determinar um local diferente, o que não interferiu com a coleta. O momento foi gravado, sendo definido previamente um roteiro, contendo um resumo das questões a serem tratadas na entrevista.

Foram realizadas também notas de campo durante a entrevista, com a intenção de registrar elementos como tom de voz, expressões faciais e gestos para serem introduzidos no texto no momento da transcrição de dados e, assim, valorizar as informações coletadas e as impressões e reflexões imediatas do pesquisador para desvendar porque os participantes pensam como pensam.

#### 4.5 Método para análise dos dados

Os dados coletados durante a entrevista foram transcritos na íntegra e, posteriormente, analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011). Para o tratamento dos dados foi utilizada, especificamente, a técnica da análise temática ou categorial. Tal procedimento baseia-se em operações de desmembramento do texto em unidades, visando a descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação e, posteriormente, realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias (BARDIN, 2011).

Sendo assim, desta fase emergiram três categorias e 17 subcategorias referentes à percepção docente sobre as metodologias ativas, as quais são apresentadas no quadro 1, bem como, o número absoluto e porcentagem de participantes que compuseram cada subcategoria.

**Quadro 1 – Categorias e subcategorias da pesquisa referentes à percepção docente sobre as metodologias ativas, e frequências de referência pelos participantes, Jequié/BA, 2020.**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Percepção dos docentes sobre conceito e características das metodologias ativas	Mudança de papéis do professor e do aluno	14	93,33
	Autonomia discente	7	46,66
	Formação crítico-reflexiva	2	13,33
	Conhecimento prévio do aluno	5	33,33
	Trabalho em equipe	3	20
	Inovação	4	26,66
	Disposição do discente em aprender	5	33,33
	Problematização	2	13,33
	Desconhecimento ou dúvidas sobre as metodologias ativas	3	20
Percepção sobre o docente do curso de Enfermagem frente às metodologias ativas	Resistência de docentes ao uso de metodologias ativas	5	33,33
	Aceitação de docentes ao uso das metodologias ativas	3	20
	Influências da formação do docente no uso de metodologias ativas	5	33,33

(continua)

**Quadro 1 – Categorias e subcategorias da pesquisa referentes à percepção docente sobre as metodologias ativas, e frequências de referência pelos participantes, Jequié/BA, 2020.**

(Conclusão)

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Percepção sobre o docente do curso de Enfermagem frente às metodologias ativas	Necessidade de domínio sobre as metodologias ativas	7	46,66
	Desmotivação docente	3	20
Percepção sobre o graduando de enfermagem frente às metodologias ativas	Resistência dos discentes às novas metodologias	12	80
	Melhora na aceitação dos discentes às novas metodologias	5	33,33
	Imaturidade dos graduandos de enfermagem	1	6,66

Fonte: Dados da pesquisa.

O conteúdo das entrevistas referentes aos elementos da matriz SWOT foram também analisados pela técnica de Bardin, visto que, segundo Barbosa et al. (2017), a análise temática permite a leitura e interpretação do conteúdo constante da matriz SWOT para a realização da análise, auxiliando na compreensão dos seus significados.

Desta segunda fase, emergiram quatro categorias e 46 subcategorias referentes aos elementos da matriz SWOT, as quais são apresentadas no quadro 2, seguidas do número absoluto e porcentagem de participantes que compuseram cada subcategoria.

**Quadro 2 – Categorias e subcategorias da pesquisa referentes aos elementos da matriz SWOT, e frequências de referência pelos participantes, Jequié/BA, 2020.**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Forças	Corpo docente qualificado e multiprofissional	3	20
	Docentes sensibilizados sobre o uso das metodologias ativas	4	26,66
	Docentes capacitados para o uso das metodologias ativas	1	6,66
	Autonomia universitária	1	6,66
	Autonomia dos docentes quanto a escolha de propostas didáticas	6	40
	Desenvolvimento de atividades de pesquisa, extensão e monitoria	4	26,66
	Centro Acadêmico	1	6,66
	Reunião de docentes	2	13,33

(Continua)

**Quadro 2 – Categorias e subcategorias da pesquisa referentes aos elementos da matriz SWOT, e frequências de referência pelos participantes, Jequié/BA, 2020.**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Forças	Outros cursos da instituição que utilizam metodologias ativas	5	33,33
	Exploração dos espaços existentes	2	13,33
Fraquezas	Vigência de Currículo disciplinar	9	60
	Manutenção da dicotomia teoria-prática	4	26,66
	Recursos materiais deficientes	3	20
	Participação não efetiva do Colegiado do Curso	2	13,33
	Infraestrutura insuficiente	5	33,33
	Burocratização	3	20
	Falta de incentivo institucional	5	33,33
	Falta de investimento no corpo docente	9	60
	Trabalho interdisciplinar deficiente	5	33,33
	Docentes com perspectiva tradicional	13	86,66
	Comunicação interna e relações interpessoais deficientes	5	33,33
	Deficiência no domínio das metodologias ativas pelos docentes	5	33,33
	Mudança de perfil dos discentes	5	33,33
Oportunidades	Políticas públicas existentes	2	13,33
	Arcabouço legal	1	6,66
	Novas iniciativas na educação básica	3	20
	Iniciativas de outras Instituições de Ensino Superior relacionadas às metodologias ativas	4	26,66
	Outros profissionais que trabalham com metodologias ativas	1	6,66
	Importância social da enfermagem	3	20
	Vasto campo de atuação da enfermagem	2	13,33
	Reconhecimento da universidade perante a comunidade	1	6,66
	Inovações tecnológicas	5	33,33
	Organização sindical	1	6,66

(Continua)

**Quadro 2 – Categorias e subcategorias da pesquisa referentes aos elementos da matriz SWOT, e frequências de referência pelos participantes, Jequié/BA, 2020. (Conclusão)**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Oportunidades	Vivências na comunidade	7	46,66
	Contexto sociocultural dos discentes	2	13,33
Ameaças	Concepção cultural sobre educação	7	46,66
	Deficiência na consolidação das políticas públicas	3	20
	Formação básica inadequada	6	40
	Desconhecimento das novas tecnologias	1	6,66
	Infraestrutura insuficiente dos campos de práticas	4	26,66
	Desvalorização das universidades públicas	5	33,33
	Desvalorização do enfermeiro	4	26,66
	Educação não-formal deficiente	1	6,66
	Tecnicismo e profissionalização da enfermagem	6	40
	Integração ensino-serviço deficiente	7	46,66
	Cursos de graduação não presenciais	1	6,66

Fonte: Dados da pesquisa.

A Análise SWOT, por sua vez, permitiu uma análise do ambiente interno e do cenário externo da universidade, em analogia ao referencial do Planejamento Estratégico, uma vez que a ferramenta em questão busca identificar e analisar as forças e fraquezas, assim como, as oportunidades e ameaças externas relacionadas ao objeto em estudo, para o posterior delineamento de estratégias de intervenção (BACKES et al., 2011).

#### **4.6 Aspectos éticos e legais**

Para cumprir os preceitos éticos, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da UESB (CEP/UESB), por meio da Plataforma Brasil, com Número do Parecer: 3.461.301 e CAAE: 11361119.9.0000.0055. De posse do protocolo e da aprovação, a pesquisa foi iniciada após ter sido dada aos participantes uma ampla explicação sobre o objetivo, propósito e processo da pesquisa e após a obtenção por escrito do

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) conforme a resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que trata da pesquisa que envolve seres humanos (BRASIL, 2012).

## **5 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Os resultados da pesquisa são apresentados em três tópicos, o primeiro destinado à caracterização dos participantes, e os seguintes, destinados a dois manuscritos separadamente.

O primeiro manuscrito, intitulado “Percepção docente sobre as metodologias ativas na formação acadêmica do enfermeiro”, tem por objetivo, analisar a percepção dos docentes do curso de graduação em Enfermagem sobre as metodologias ativas na formação do enfermeiro. O mesmo é apresentado seguindo as normas do periódico *Internacional Journal of Development Research (IJDR)*, ao qual foi submetido para publicação.

O segundo manuscrito, intitulado “Análise SWOT das metodologias ativas na formação acadêmica do enfermeiro”, tem por objetivo, descrever as forças e fragilidades internas ao ambiente da universidade, concernentes às metodologias ativas; e distinguir as oportunidades e desafios do cenário externo à universidade, relacionados às metodologias ativas. Para tanto, o mesmo segue o formato exigido para submissão ao periódico, *Revista Iberoamericana de Educação Superior*.

### **5.1 Caracterização dos participantes**

Os dados do questionário permitiram caracterizar os participantes do estudo, conforme consta nas tabelas seguintes. Na tabela 1, são compiladas informações pessoais, formação profissional e formação para docência, incluindo titulação e participação em cursos ou capacitações sobre metodologias ativas.

**Tabela 1 – Caracterização dos participantes da pesquisa: informações pessoais, formação profissional e formação para docência, Jequié/BA, 2020.**

	N	%
<i>Informações pessoais</i>		
<b>Sexo</b>		
Masculino	6	40
Feminino	9	60
<b>Formação profissional</b>		
<i>Informações pessoais</i>		
<b>Formação profissional</b>		
Enfermeiro	9	60
Não-enfermeiro	6	40
Cientista da computação	1	6,66
Farmacêutico	1	6,66
Cientista Social	2	13,33
Médico veterinário	1	6,66
Cirurgião-dentista	1	6,66
<b>Tempo de formação profissional em anos</b>		
4 a 6	1	6,66
10 a 20	8	53,33
Mais de 20	6	40
<i>Informações da vida acadêmica</i>		
<b>Formação para docência</b>		
Mestrado	6	40
Doutorado	9	60
<b>Participação em curso de capacitação sobre Metodologias Ativas</b>		
Sim	6	40
Não	9	60

Fonte: Dados da pesquisa.

Dos 15 docentes entrevistados, a maioria era enfermeiro e do sexo feminino. Dentre os docentes não enfermeiros, foram entrevistadas cinco categorias profissionais diferentes, permitindo uma visão multiprofissional sobre a formação do enfermeiro.

Com relação ao tempo de formação profissional, apenas um tinha de 4 a 6 anos; a maioria possuía mais de 10 anos de experiência profissional. Do total de participantes, seis eram mestres e nove, doutores, percebe-se assim a consolidação do interesse da instituição em aumentar o grau de titulação de seus docentes.

A maioria dos entrevistados (nove) informa que não realizou nenhum curso de capacitação sobre metodologias ativas, apesar da maioria possuir mais de 10 anos de experiência docente. Dos seis que informaram ter realizado esse tipo de capacitação, apenas um informa que o curso foi fornecido pela própria UESB, os demais realizaram cursos por iniciativa própria em outras instituições.

As informações referentes à vida acadêmica desses docentes na UESB foram compiladas na tabela 2, conforme segue:

**Tabela 2 – Caracterização dos participantes da pesquisa: informações da vida acadêmica na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Jequié/BA, 2020.**

	N	%
<i>Informações da vida acadêmica na UESB*</i>		
<b>Tempo de atuação como docente na instituição em anos</b>		
1 a 3	1	6,66
4 a 6	2	13,33
7 a 9	3	20
10 a 20	4	26,66
Mais de 20	4	26,66
<b>Departamento de enquadramento funcional</b>		
Saúde II	10	66,66
Ciências e Tecnologias	1	6,66
Ciências Biológicas	2	13,33
Ciências Humanas e Letras	2	13,33

(Continua)

**Tabela 2 – Caracterização dos participantes da pesquisa: informações da vida acadêmica na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Jequié/BA, 2020.**

(Conclusão)

<b>Área da disciplina que leciona</b>		
Ciências Biológicas e da Saúde	3	20
Ciências Humanas e Sociais	3	20
Ciências da Enfermagem	9	60
<b>Regime de trabalho em horas/semana</b>		
40 horas semanais	8	53,33
Dedicação exclusiva	7	46,66
<b>Atividades desenvolvidas na instituição</b>		
Apenas Ensino	3	20
Ensino, Pesquisa e Extensão	7	46,66
Apenas Ensino e Pesquisa	3	20
Apenas Ensino e Extensão	2	13,33

\*Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto ao tempo de atuação docente na instituição do estudo, a maioria tinha mais de sete anos nessa instituição, possuindo subsídios para discutir, portanto, sobre os fatores que envolvem o processo ensino-aprendizagem na mesma.

Dentre os participantes, havia representantes de todos os semestres do curso e de todos os departamentos. Considerando que dos 67 docentes do curso de Enfermagem, 48 pertencem ao Departamento de Saúde II, visto que a maioria das disciplinas do curso (26) pertence ao DS II, percebeu-se que a maioria dos participantes pertence, também, a este departamento. Os demais departamentos possuem uma representatividade menor no estudo, porém proporcional ao número de professores desses departamentos que lecionam no curso de enfermagem. O curso de Enfermagem possui no total, oito professores do DCB; três, do DCT; e oito, do DCHL.

Quanto às áreas das disciplinas, três docentes ministravam disciplinas da área de Ciências Biológicas e da Saúde; três, de Ciências Humanas e Sociais; e nove, de Ciências da Enfermagem, diversificando também as discussões sobre as possibilidades de estratégias a serem utilizadas para promover a metodologia ativa na formação do enfermeiro.

Quanto ao regime de trabalho, oito desses docentes possuíam 40 horas; e sete, dedicação exclusiva; sendo que desta carga horária semanal, oito desses docentes possuíam mais de 12 horas destinadas ao curso de enfermagem, e sete, possuíam oito horas ou menos. Sobre as atividades desempenhadas na instituição, três realizavam apenas ensino; sete desempenhavam ensino, pesquisa e extensão; três, apenas, ensino e pesquisa; e dois, apenas ensino e extensão. Percebe-se que a maioria busca se engajar nas ações referentes ao tripé da universidade, ensino, pesquisa e extensão.

Quanto a possuir vínculo empregatício em outra instituição, cinco docentes possuem, e 10, não possuem, ou seja, além dos sete que informaram dedicação exclusiva à UESB, outros três docentes não possuem outro vínculo. Dos docentes que trabalham em outra instituição, três deles dedicam-se apenas ao ensino na UESB, não se envolvendo com atividade de pesquisa nem extensão. Apenas uma docente que possui outro vínculo participa dos três eixos do tripé universidade na UESB.

A seguir, serão apresentados os dois manuscritos resultantes dessa pesquisa.

## 5.2 Manuscrito 1: Percepção docente sobre as Metodologias Ativas na formação acadêmica do enfermeiro

### PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE AS METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO ACADÊMICA DO ENFERMEIRO

**RESUMO:** **Objetivo:** analisar a percepção de docentes do curso de graduação em Enfermagem sobre as metodologias ativas na formação acadêmica do enfermeiro. **Métodos:** trata-se de estudo qualitativo e descritivo, realizado com 15 docentes de um curso de graduação em Enfermagem, sendo os dados coletados por meio de entrevista e analisados pela técnica de análise de conteúdo temática. **Resultados e discussão:** os docentes percebem como característica das metodologias ativas a mudança de papéis do docente e do discente, a autonomia discente no processo ensino-aprendizagem, o trabalho em equipe, a formação crítico-reflexiva, a disposição do aluno em aprender, a problematização, e a inovação. Alguns docentes, também, demonstraram desconhecimento, dúvida ou pouco conhecimento sobre o método. Percebe-se alguns docentes como resistentes em implementar o método, os docentes percebem que sua formação tradicional influencia negativamente no processo de mudança, além da percepção de domínio deficiente sobre o método, e desmotivação. Alegam que os discentes também demonstram resistências, embora comecem a despertar para a importância do método. **Conclusão:** percebe-se a necessidade de ir além da discussão sobre metodologias ativas, para promover sua experimentação e a reflexão sobre a prática por metodologias ativas, a fim de que as instituições de ensino superior reconheçam sua importância para a intervenção nos reais problemas de saúde da população e colaborem com o processo de implantação do método.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Baseada em Problemas. Aprendizagem ativa. Educação Superior. Ensino. Enfermagem.

#### Introdução

A formação profissional em saúde, no Brasil, tem sido historicamente marcada pela fragmentação do conhecimento, a visão hospitalocêntrica e biologicista, e a utilização de modelos tradicionais de ensino que priorizam a superespecialização e a sofisticação dos procedimentos (Moraes e Costa, 2016).

No entanto, com a evolução pedagógica, este modelo tradicional de educação, centrado no professor, começou a perder espaço com o surgimento de novas propostas pedagógicas que utilizam metodologias ativas de ensino, nas quais o aluno participa ativamente do processo de ensino-aprendizagem (Cabral e Almeida, 2014).

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Saúde, instituídas desde 2001, pressupõem que a formação em saúde deve contemplar o sistema de saúde no país e formar profissionais capazes de atender às necessidades sociais da saúde e assegurar a integralidade da atenção, de forma a extrapolar a formação tecnicista, por meio da definição de competências e habilidades a serem alcançadas pelos profissionais de saúde (Amaral et al., 2014).

Para tanto, o uso de metodologias ativas de ensino estimula o protagonismo estudantil e parece ser uma das medidas para desenvolver a autonomia do estudante e formar um profissional criativo, crítico e independente, voltado para a problematização de questões de saúde contemporâneas. Essas metodologias são instrumentos importantes de mudança da prática pedagógica dentro das instituições de ensino superior (Marran et al., 2015; Costa e Borges, 2015).

Considerando o papel social que o enfermeiro desempenha na sociedade, a utilização das metodologias ativas na formação acadêmica deste profissional torna-se de extrema importância, a fim de promover a almejada interação universidade, serviço e comunidade, para que esse futuro profissional se torne um verdadeiro agente transformador da realidade social. E enfatizando ainda a importância do docente para essa mudança de paradigmas no processo de formação, surge, assim, a questão de pesquisa: qual a percepção de docentes do curso de graduação em Enfermagem sobre as metodologias ativas na formação acadêmica do enfermeiro?

Nesse sentido, este artigo tem por objetivo: analisar a percepção de docentes do curso de graduação em Enfermagem sobre as metodologias ativas na formação acadêmica do enfermeiro.

## **Metodologia**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva, realizada na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Jequié, cidade situada no sudoeste da Bahia, Brasil.

A coleta de dados ocorreu nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2019. Os participantes da pesquisa foram 15 docentes do curso de graduação em Enfermagem da UESB, nove enfermeiros e seis não enfermeiros, que aceitaram participar da pesquisa e possuíam mais de um ano de tempo de serviço na referida universidade. Foram excluídos da pesquisa aqueles que se encontravam em situação de afastamento à época da coleta de dados.

A técnica de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. A entrevista aconteceu em salas reservadas e foi gravada. Os dados coletados durante a entrevista foram transcritos e, posteriormente, analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo temática ou categorial, proposta por Bardin (2011).

Seguindo os passos da análise de conteúdo temática de Bardin, após leitura flutuante, foram realizados os recortes em unidades de registro, seguido da agregação das informações em categorias temáticas e subcategorias (Silva e Fossá, 2015).

Como forma de garantir o anonimato dos participantes, os mesmos foram identificados com a inicial do nome Participante (P) seguido de um numeral cardinal que representa a ordem em que as entrevistas foram realizadas (1, 2, ...).

O estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UESB (CEP/UESB), com Número do Parecer: 3.461.301 e CAAE: 11361119.9.0000.0055. E foi obtido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme a resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012).

### **Resultados e Discussão**

Desse estudo emergiram três categorias: Percepção dos docentes sobre conceito e características das metodologias ativas, Percepção sobre o docente do curso de graduação em Enfermagem frente às metodologias ativas, e Percepção sobre o graduando de Enfermagem frente às metodologias ativas.

Na categoria Percepção dos docentes sobre conceito e características das metodologias ativas, são discutidos: a mudança de papéis do professor e do aluno, a autonomia discente, a formação crítico-reflexiva, o conhecimento prévio do aluno, o trabalho em equipe, a inovação, a disposição do discente em aprender, a problematização, bem como, o desconhecimento ou dúvidas sobre as metodologias ativas.

Uma característica marcante das metodologias ativas é a mudança de papéis do professor e do aluno para fazer frente às ideias das metodologias tradicionais. Para compreender essa mudança é preciso saber como esses papéis se estabelecem nas metodologias tradicionais, as quais, segundo Gadotti (2018), foi conceituada pelo educador brasileiro Paulo Freire como educação bancária, no seu livro *A pedagogia do diálogo*, entendida como uma educação rígida, autoritária e antidialógica, na qual o professor tem o papel de transferir o seu saber para alunos dóceis e passivos como se eles fossem um recipiente vazio.

A mudança de papéis proporcionada pelas metodologias ativas apareceu com grande frequência entre os participantes do estudo. Como afirma uma docente, nas metodologias ativas, “*o educando, ele é um sujeito ativo*” (P 1). O que é corroborado por outro participante que conceitua metodologia ativa como: “*metodologia em que o aluno ele deixa de ser aquela figura passiva e se torna uma figura ativa, onde ele vai tá ajudando na construção do conhecimento*” (P 12).

Percebeu-se, ainda, que os docentes entendem que, nas metodologias ativas, o professor também precisa modificar sua postura, tornando-se um aliado na construção do conhecimento, facilitando, assim, esse processo por meio da troca de informações e não da transmissão.

*[...] o professor nessa missão de tá ajudando ele a conduzir, a construir esse conhecimento. [...] Dentro desse processo, há trocas [...] de conhecimento, mas o discente ele vai à busca, não é aquela coisa do professor ele descarregar sobre o discente o seu conhecimento, como se ele fosse uma caixa cheia de conhecimento e o discente como se fosse aquela caixa vazia, não é isso (P 9).*

O termo "professor facilitador" foi cunhado, na década de 1960, por Carl Rogers (1902-1987), psicólogo norte-americano, precursor da Psicologia Humanista, designando um professor que não direcionaria o processo de ensino, mas encorajaria vivências de aprendizagem ao aceitar o aluno tal como ele é (Conterno e Lopes, 2016). Diversas outras falas dos participantes trazem o entendimento desse conceito, representado pela fala: “*o educador, ele passa a ser apenas o facilitador do processo ensino-aprendizagem* (P 1).

Essa mudança de papel do professor reveste-se de um grande desafio para o docente, que precisa se reinventar, como afirma uma docente: “*Então as metodologias ativas, elas trazem essa grande contribuição [...]*

*que é essa mudança significativa nesse processo de ensino-aprendizagem, onde a gente também como docente muitas vezes também precisa se reinventar e reaprender” (P 4).*

Outra questão levantada sobre o novo papel do professor, diz respeito a sua capacidade de ouvir. Fazendo uma comparação com a metodologia tradicional, onde o professor fala muito, com o objetivo de transmitir todo o conhecimento possível para o aluno. Nas metodologias ativas, o professor ouve mais, com o objetivo de nortear as discussões. O que é explicado na seguinte fala: “ [...] *com as metodologias ativas, você fala menos [...], você tem que se segurar para ver o que o outro vai falar, você só fala no final para dar o direcionamento e o fechamento da questão” (P 1).* Outra participante traz o mesmo entendimento, quando afirma: “[...] *nas metodologias ativas, [...] você ouve mais” (P 13).*

Na interação, o processo de ouvir os discentes interfere na ação pedagógica, visto que o ouvir é considerado uma dinâmica com o outro, em sua dimensão cognitiva e afetiva (Franco et al., 2018). Evidenciando, assim, a mudança de papéis e uma nova relação entre docentes e discentes.

Sobre a relação professor-aluno, é inegável dizer que nas metodologias tradicionais há uma dominância do professor sobre o aluno, havendo uma relação de subordinação deste àquele. Segundo Pretto e Zitkoski (2016), a educação não deve se basear nas diferenças de autoridade entre professor e aluno, ou seja, as relações entre professor não podem se basear na superioridade de um sobre o outro, pois assim ela simplesmente cumpre o seu papel de transmissão de ordens e normas regulamentadas e impostas pelo sistema opressor invés de oferecer uma proposta pedagógica de humanização para a sociedade.

Dessa forma, uma participante mostra o novo papel de igualdade e aproximação entre professor e aluno, quando conceitua a metodologia ativa como “[...] *uma metodologia onde o educando e o educador, eles estão, assim, no mesmo nível” (P 1).* Outras falas evidenciam essa nova relação de igualdade entre professor e aluno.

*[...] a metodologia ativa, ela se propõe a oportunizar um processo de aprendizagem que seja não de mão única [...], onde o aluno aprende com o professor, o professor aprende com o aluno (P 5).*

*[...] tentando criar um canal, uma relação mais aberta assim, sem muitas barreiras [...], porque muitas vezes o aluno tem essa barreira de ir lá, de falar, de perguntar, e isso atrapalha muito o ensino (P 7).*

*[...] técnicas que possibilitem [...] uma facilidade na troca de conhecimentos entre o docente e o discente (P 9).*

De acordo os pensamentos de Paulo Freire, não pode o professor pensar que aquilo que sabe é o suficiente, de caráter imutável, e é o que o aluno deve aprender. Pelo contrário, este deve estar consciente que também aprende com o aluno e, que a sala de aula, a escola e a comunidade em que ela está inserida é um campo de aprendizado e de pesquisa (Pretto e Zitkoski, 2016).

Outra participante caracteriza essa relação como uma parceria a ser estabelecida: “[...] *a gente precisa contar [...] com o educando [...] como um parceiro [...] na formação da profissão dele, da condução da disciplina” (P 8).*

A dialogicidade de Paulo Freire também é lembrada por um participante, quando caracteriza as metodologias ativas como “*metodologias que pressupõem uma dialogicidade maior entre professores e discente, [...] criar um outro cenário de ensino-aprendizagem” (P 11).*

É possível encontrar nos escritos de Paulo Freire, como Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia, o diálogo como algo fundamental, não somente nas relações humanas, mas do estabelecimento de vínculos que produzem um ensino significativo e que serve de subsídio até os dias atuais (Ferreira et al., 2019).

A autonomia discente está diretamente relacionada ao novo papel do discente no contexto das metodologias ativas, de forma que esta autonomia pode ser compreendida como o grande fim desse novo papel do aluno ativo e participativo. Por ser esta uma característica marcante da pedagogia de Paulo Freire, optou-se por analisá-la separadamente. *“O aluno [...] ele passa a ser realmente o protagonista do processo de formação”* (P 4). *“Ele é um sujeito [...] que tem autonomia [...]. Na metodologia ativa, ele é sujeito desse processo”* (P 1).

Vale destacar que Paulo Freire não defende uma concepção idealista de autonomia, por isso não pode ser entendida deslocada da sua teoria. Dessa forma, sua análise requer o conhecimento do conceito de humanidade, pois inerente ao sentido de humanidade em Paulo Freire, o qual se relaciona com a noção de inacabamento do homem, está a capacidade de o homem intervir criando, recriando e transformando o seu mundo. Nesse projeto de saber, agir e experienciar o mundo, o sujeito vai construindo a sua autonomia. Sendo assim, a opção por uma educação democrática não pode se estruturar na lógica de transferência de conteúdo, devendo respeitar a autonomia de professores e alunos (Baptista, 2017).

Uma revisão integrativa sobre metodologias ativas também evidenciou o desenvolvimento da autonomia no aluno como um dos principais benefícios mais enfatizados dessa metodologia de ensino-aprendizagem (Paiva et al., 2016).

A formação crítico-reflexiva também foi destacada pelos docentes, sendo esta um objetivo da metodologia ativa, contrapondo ao conhecimento mecânico e ao tecnicismo. Os docentes entendem que as metodologias ativas são aliadas para atingir essa formação crítica-reflexiva do enfermeiro.

*[...] ela facilita a reflexão e a formação de sujeitos críticos [...] (P 1)*  
*[...] as metodologias ativas, elas trazem realmente essa contribuição da formação de um futuro profissional mais crítico, reflexivo [...] (P 4)*  
*[...]você tem que refletir, você tem que pensar para quê isso, por quê isso, quê sentido tem isso que eu tô fazendo [...]. Não pode ser no automático, eu tenho que tá na reflexão e na ação, eu não posso tá fazendo mecanicamente aquilo (P 4)*

Segundo Macedo et al. (2018), a formação de profissionais em saúde críticos, reflexivos e transformadores de suas realidades está intimamente ligada às concepções pedagógicas que estimulam a aprender a aprender, como é o proposto pelas metodologias ativas.

Sobre o conhecimento prévio do aluno, discute-se que o entendimento de que o aluno não é um recipiente vazio perpassa pelo processo de produção de conhecimento do indivíduo, com base na teoria cognitivista, em que o sujeito atribui significado ao objeto (conteúdo). Segundo Carabetta Junior (2013), de acordo com o psicólogo norte-americano David Ausubel, a aprendizagem significativa acontece quando uma nova informação se ancora, de maneira não arbitrária, a conhecimentos especificamente relevantes presentes na estrutura cognitiva do sujeito. De forma que se opõe à aprendizagem mecânica da reprodução de conhecimentos.

Nesse sentido, alguns docentes entrevistados possuem esse entendimento e o correlacionam com o uso das metodologias ativas na graduação. *“Ele já traz na sua bagagem os saberes e as experiências [...] na sua vivência, no cotidiano [...]”* (P 1). Dessa forma, *“é importante a gente conhecer [...] o que o aluno sabe, o que ele tem previamente daquele conteúdo”* (P 10).

Assim, ter acesso ao conhecimento prévio do aluno também permite a troca de experiências e enriquece o conhecimento, conforme é lembrado por um desses docentes: “*buscar a experiência que cada aluno traz, que é o que o que Paulo Freire já dizia [...] ninguém ensina ninguém, a gente aprende com o outro, e dessa forma a troca de experiência é fundamental*” (P 5).

O conhecimento prévio do aluno está diretamente relacionado com suas características socioculturais, com o ambiente em que está inserido, de forma que a individualidade do aluno precisa ser lembrada em seu processo de formação, conforme foi destacado por uma participante: “[...] *perceber as diferenças também socioculturais, dá atenção a ela, perceber que nem todo mundo é homogêneo, e a partir disso você mudar a sua didática*” (P 8).

Esta passagem faz refletir sobre a sensibilidade docente em perceber a individualidade do aluno imbricado por seu contexto de vida. O psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky evidencia, em sua Teoria histórico-cultural, que as interações sociais são o que mais influenciam na formação do indivíduo, fornecendo instrumentos e símbolos carregados de cultura, os quais fazem a mediação do indivíduo com o mundo (Dias e Bueno, 2015), por isso devem ser valorizados no processo ensino-aprendizagem.

Pode-se fazer menção aqui, ainda, que o respeito pela diferença também é tratado por Lev Vygotsky, de forma que a educação deve ser transformadora, no sentido de promover o respeito pela diferença, ao invés de homogeneizar e padronizar a todos (Coelho e Pisoni, 2012).

Sobre o trabalho em equipe, Vygotsky é lembrado novamente devido a sua ênfase às interações sociais na produção do conhecimento (Dias e Bueno, 2015). Dessa forma, a aprendizagem pela interação social pode ser proporcionada pelas metodologias ativas, pois esta prevê o trabalho em pequenos grupos, motivando a interação e a troca de conhecimentos entre os integrantes do grupo para a construção coletiva de conhecimento. Alguns docentes evidenciam esta característica das metodologias ativas em suas falas.

*[...] quando você trabalha com a metodologia ativa há uma construção coletiva do conhecimento* (P 1).

*[...] trabalhar [...] também em grupo [...], onde um possa estar ajudando o outro nas suas necessidades ou na sua fragilidade* (P 5).

*[...] esse conhecimento vai sendo construído [...] em grupos menores* (P 9).

Um estudo com estudantes de enfermagem e medicina evidenciou que o uso de metodologias ativas prepara para o trabalho em grupo, uma vez que por meio delas é possível desenvolver a capacidade de respeitar o outro, expor opiniões, fazer e receber críticas, além de contribuir para a aproximação entre tutor e estudante, e entre estudante e estudante (Marin et al., 2010).

O trabalho em equipe, além de promover a construção coletiva do conhecimento, torna os discentes capazes de trabalhar em diferentes grupos, respeitando as diferenças de opinião, preparando-os para atuar futuramente de maneira interdisciplinar. Pois se torna mandatório que as diferentes profissões, não apenas de saúde, mas de todas as áreas, dialoguem entre si para um melhor resultado das ações desenvolvidas.

Sobre isso, Paiva et al. (2016) afirmam que o trabalho em equipe é reconhecido como importante benefício da metodologia ativa a partir da constatação de que o trabalho em saúde requer a articulação com outros profissionais em uma equipe, passando a compreender a importância da interdisciplinaridade.

Outra característica das metodologias ativas lembrada pelos docentes foi a inovação, o que perpassa pela mudança de paradigmas com relação às metodologias tradicionais, a mudança de cenários, a utilização de novas estratégias metodológicas, e relaciona-se, também, com as novas tecnologias existentes na atualidade.

*[...] o objetivo principal da metodologia ativa é fugir do trivial (P 5).  
 [...] são métodos que fogem do convencional, [...] utilização de ferramentas, que foge do quadro, do giz, do piloto [...] (P 7).  
 [...] construção [...] do conhecimento de uma forma mais [...] inovadora (P 13).  
 [...] sai do padrão [...] do professor na frente da sala dando aula e os alunos no fundo da sala assistindo aula (P 10).*

Sobre a inovação curricular no ensino superior, Masetto et al. (2017) afirmam que esta sempre é provocada por um problema ou uma necessidade, uma carência, diagnosticada na formação dos profissionais, para a qual o currículo existente já não apresenta respostas adequadas. De forma que, para estes autores, para continuarem a desenvolver com competência o papel de formadoras de profissionais atualizados, competentes e cidadãos, é urgente e necessário que as IES procurem mudar e inovar.

O uso de ferramentas digitais também pode ser compreendido como uma forma de criar uma aproximação com a realidade da nova geração de estudantes, de forma a motivar o aluno. *“Com as ferramentas de hoje fica mais fácil, [...] a internet, o celular, os aplicativos, as redes sociais [...] (P 7).*

Na sociedade do conhecimento em que vivemos, é perceptível a revolução causada pelas tecnologias de informação e comunicação. Nesse contexto, o fazer docente exige integrar-se a ele o uso das tecnologias digitais para que o aluno aprenda a construir o conhecimento por meio da pesquisa, da interaprendizagem, da produção de hipertextos, da participação em fóruns e chats, discutindo as informações pesquisadas, o desenvolvimento de aprendizagem profissional em situações profissionais de difícil ou impossível acesso, de produção de relatórios dinâmicos com vídeos, fotos, pequenos filmes, dentre outros (Masetto et al., 2017).

No entanto, no estudo de Fontes et al. (2019), as facilidades tecnológicas também foram lembradas pelos professores como desafios a serem superados, visto que os celulares com acesso à internet podem tanto ser aliados no processo de ensino-aprendizagem, como pode se tornar grandes vilões, reduzindo a concentração dos alunos.

Quanto à disposição do discente em aprender, a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel também defende a necessidade de o estudante querer aprender para que o aprendizado ocorra. Para tanto, a apresentação do conteúdo deve fazer sentido na estrutura cognitiva do aluno, conforme suas ideias, experiências prévias e maturidade intelectual para realmente, o novo assunto fazer sentido e ser explicado por ele com as próprias palavras (Sousa et al., 2015).

*[...] a gente só aprende aquilo que a gente tem interesse em aprender. Caso ele não tenha interesse, ele não vai aprender, eu posso botar o aluno 10 horas na sala de aula, falar, falar, falar, falar, falar, ele ouvir, ouvir, ouvir, ouvir, anotar e esquecer tudo, porque ele não deu importância, porque ele não viu utilização (P 2).  
 [...] buscar que eles tenham a necessidade de aprender aquilo, de construir o conhecimento junto com a gente (P 6).*

Dessa forma, para que uma aprendizagem seja considerada como significativa, ela precisa ser útil na vida do aprendiz, para ser estável e duradoura (Pereira et al., 2018). Por isso a necessidade de envolver o

estudante no processo ensino-aprendizagem. Visto que o envolvimento nas atividades fornece indícios de uma aprendizagem significativa, pois se aprende na medida em que se envolve globalmente na situação da aprendizagem (Lima et al., 2015).

*[...] quando o aluno ele não é envolvido na disciplina, quando ele não é convidado a participar dessa disciplina ou quando a disciplina não cria alguma proximidade com aquilo que ele vai desenvolver enquanto atividade profissional, eu acho que as coisas ficam muito distantes, parece que o professor fica falando de lá e o aluno fica falando de cá (P 11).*

Sobre isso, a concepção Humanista de aprendizagem, por ter foco no estudante e na sua autorrealização como origem da construção do conhecimento, defende que o ambiente educacional precisa ser estimulante e agradável para proporcionar envolvimento com o objeto (Moreira, 2016). Outra docente defende esta ideia quando afirma: “[...] o aluno tem que ter prazer em estar na aula, na sala de aula. Porque como é que ele vai aprender se ele não tem prazer em tá ali” (P 1).

Dessa forma, a metodologia ativa pode ser vista como uma iniciativa capaz de tornar o ambiente mais estimulante e agradável: “Fica mais prazerosa até uma aula [...] fica mais envolvente do que aquela aula meramente expositiva” (P 13).

A problematização é outra característica marcante das metodologias ativas. As suas duas formas básicas: a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a Metodologia da Problematização baseiam-se na solução de problemas (Sobral e Campos, 2012). Esta característica foi referida por dois participantes da pesquisa.

*[...] é problematizar um determinado assunto [...] (P 13).  
[...] toda vez que o estudante [...] é estimulado a trabalhar com a [...] solução de problemas, ele aprende muito mais do que se você simplesmente lançar um conteúdo e esperar que ele aprenda só com o que ele escuta (P 2).  
[...] tudo que vem de dentro pra fora, o conhecimento que começa a partir disso, de resolução dos problemas, de criação, de soluções é muito mais apreendido [...] do que o conhecimento simplesmente engolido (P 2).*

A resolução de problemas é defendida por Lev Vygotsky, quando descreve dois níveis de desenvolvimento nas relações de desenvolvimento e capacidade de aprendizado, o real e o potencial. O nível real é aquilo que o aprendiz consegue fazer sozinho, e o nível potencial é aquilo que ele poderá fazer com a orientação de outra pessoa e que é determinado pela solução de problemas (Rodrigues, 2016).

A aprendizagem por problemas, colocado como antagonista do método de ensino de exposição pelo professor, é identificada também em outras abordagens sobre o conceito e utilização da problematização no processo de ensino-aprendizagem, como as divulgadas pelas produções teóricas de John Dewey, David Ausubel, e Paulo Freire (Conterno e Lopes, 2016).

Dessa forma, trabalhar com a resolução de problemas torna o discente apto a continuar seu processo de construção após o período de graduação, tornando-o apto a perpetuar a solução de problemas em sua atuação profissional, visto que aprendeu a aprender.

Alguns docentes informaram desconhecer o termo metodologia ativa ou demonstraram dúvidas ou pouco conhecimento sobre o assunto em suas respostas, o que demonstra fragilidade no processo de formação

docente. Mesmo esses docentes possuindo mais de 10 anos de formação profissional e de atuação como docente, e um deles mais de 20 anos.

*Eu desconheço o termo Metodologia Ativa [...]. Pode ser, por exemplo, que eu trabalhe com isso, já que [...], pela terminologia, e eu trabalho sempre com aplicação (P 2).*

*[...] eu não sei se eu compreendo exatamente o que é metodologia ativa (P 11).*

*[...] é o pouco que eu percebo e tenho conhecimento [...] desse método (P 14).*

Na categoria Percepção sobre o docente do curso de graduação em Enfermagem frente às metodologias ativas, os docentes destacaram a resistência por alguns, a aceitação por outros, o fato de se perceberem sob a influência de sua formação tradicional, o domínio deficiente sobre essas metodologias, e até a desmotivação para o uso de novas metodologias.

A resistência ao uso das metodologias ativas foi identificada como característica de alguns docentes do curso de graduação de Enfermagem. Essa resistência foi atribuída a alguns elementos, como a dificuldade de implementar o método e a necessidade de uma demanda maior de tempo.

*O docente, a grande maioria, ele tem uma resistência enorme. Primeiro porque está preso à metodologia tradicional, tá enraigado [...]. Uma outra coisa que a metodologia ativa demanda mais tempo [...]. Dá mais trabalho [...], é muito mais fácil você fazer um slide (P 1).*

*[...] práticas que fogem muitas vezes o comodismo docente. Porque apesar de parecer metodologias fáceis de ser implementadas, exigem muito mais do docente (P 3).*

Em estudo com docentes de um curso de graduação em Enfermagem, os docentes afirmam que o currículo integrado traz desafios para as suas práticas, considerando que requer diferentes métodos de ensino, e se contrapõem a suas experiências profissionais e docentes construídas a partir de currículos tradicionais (Franco et al., 2018).

A resistência também foi relacionada à predominância de hábitos prévios e a dificuldade de colocar em prática a mudança de papéis estabelecida pelas metodologias ativas, em que o professor deixa de ser o detentor do saber e passa a ser facilitador do processo ensino-aprendizagem.

*[...] muita gente quer ser detentor do saber, e quanto mais eles se especializam, [...] quanto mais eles fazem pós, [...] pior ficam. A gente vê muito essa dificuldade com os doutores [...]. E aí só arraigada porque 'eu estou aqui desde não sei quantos anos', como se o curso fosse deles, como se a disciplina..., sabe? Apegado à disciplina (P 1).*

*[...] o docente de uma forma geral, [...] às vezes [...] busca titulação [...], mestrado, doutorado, pós-doutorado, mas a cabeça não muda [...]. Eu acho que isso precisa ainda quebrar um pouco dessa cultura que a gente tem [...]. E dessas coisas assim bem enraizadas, [...] é mais de pessoa mesmo, pessoa que tem aquela resistência em mudar, em mudar aquela metodologia daquela aula [...] (P 13).*

A necessidade de mudança deve partir da reflexão de cada um, participar de cursos de pós-graduação pode colaborar com o processo, mas somente trará intervenções na prática se esse docente for sensibilizado

quanto a sua importância, pois todo conhecimento está atrelado à construção e reconstrução de si mesmo, mas nem sempre se está disposto a desconstruir.

Um estudo que objetivou identificar as dificuldades vivenciadas pelos docentes na implementação de metodologias ativas no curso de graduação em Enfermagem também identificou como dificuldade a resistência de docentes em implementar essas metodologias (Mesquita et al., 2016).

Apesar da resistência percebida em alguns docentes, a aceitação também aparece como característica dos docentes do curso, inclusive alguns deles já utilizam as metodologias ativas por iniciativa própria em suas práticas e compartilham das novas experiências com seus colegas. *“Alguns docentes já estão mais abertos para o uso da metodologia ativa. [...] A gente ouve nos corredores, assim as pessoas falando do uso, da necessidade de tá realmente buscando novas metodologias”* (P 12).

Outros falam sobre si mesmos, mostrando-se favoráveis a aplicabilidade das metodologias para a formação do enfermeiro, como segue: *“[...] eu mesmo sou favorável ao uso da metodologia ativa [...]”* (P 12), e *“ eu acho que tem que tentar mudar para ver [...]”* (P 13). Também no estudo de Mesquita et al. (2016), os docentes relataram a vontade de mudar, porém sentiam dificuldades de enfrentar certas situações dentro da instituição.

Em um estudo em que foram realizadas oficinas sobre metodologias ativas com docentes de ensino superior, incluindo da Enfermagem, grande parte dos docentes tinha afinidade com a temática e suas narrativas reforçaram a insatisfação dos docentes com suas práticas pedagógicas e o desejo de discutir coletivamente sobre metodologias ativas (Macedo et al., 2018), demonstrando também a aceitação dos docentes sobre a utilização de metodologia diferenciada no ensino superior.

Alguns docentes destacam a influência da formação tradicional vivenciada por eles durante a sua formação, não apenas acadêmica, incluindo ensino médio e fundamental, todos ligados ao método tradicional. De forma a dificultar a aplicação de metodologias ativas durante sua atuação profissional.

Dessa forma, embora esses docentes em algum momento tenham tido contato com assuntos relacionados às metodologias ativas, grande parte de suas experiências de vida na área da educação aconteceram por meio de metodologias tradicionais.

*[...] nós fomos formados na metodologia tradicional (P 1).*

*[...]eu vim de uma formação, tanto do Ensino Médio, Ensino Fundamental, que era mais baseado mesmo na transmissão do conhecimento, e também na graduação a minha formação, não quero dizer que foi toda de transmissão de conhecimentos, mas aquele modelo tradicional também se fazia muito presente (P 4).*

Destarte, ter sido formado em um modelo tradicional, de certa forma, favorece a perpetuação dessa prática. Segundo estudo de Franco et al. (2018), docentes do curso de Enfermagem, em um contexto de currículo integrado, muitas vezes encontram-se ancorados nas suas experiências e processos formativos, o que é manifestado pela presença importante da transmissão de informação nas escolhas e nas ações docentes, ainda que, na maioria das vezes, esteja associada ao diálogo e, em determinados momentos, ao diálogo e à problematização.

É levantada também a questão referente à formação do enfermeiro, cujo curso é de bacharelado. E, portanto, não prepara para a docência, o que acaba influenciando a manutenção de uma metodologia tradicional,

como uma forma de reprodução da sua formação. Como afirmam Fontes et al. (2019), a formação primária do enfermeiro não o prepara ao exercício da docência.

*[...] quem faz enfermagem é formado profissional técnico [...], não são docentes. [...] Do corpo docente de enfermeiro, professores enfermeiros, a gente tem é uma reprodução de aulas que [...] nós tivemos durante o processo da nossa formação profissional, mas nós não somos capacitados em momento nenhum para ser educadores por formação (P 3).*

Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), é contemplada uma nova perspectiva no ensino superior, a partir da qual fica explicitada a necessidade dos professores se conscientizarem de que a docência exige capacitação específica. Como concluído em uma revisão integrativa, um aspecto consensual nos estudos analisados referiu-se à importância do enfermeiro docente adquirir a capacitação pedagógica para exercer o papel de educador no ensino superior (Guareschi e Kurcgant, 2014).

Sobre o processo de formação do mestrado, uma participante traz que este teve relação com o uso das metodologias ativas, no entanto esta experiência foi associada a uma experiência prévia como aluna em uma especialização que utilizou as metodologias ativas, conforme a fala: *“[...] no mestrado a gente vê questões de ensino, de aprendizagem, e [...] eu trazendo essa experiência [com metodologia ativa em uma especialização] e vendo essas questões [...] do ensino, eu comecei a pensar melhor como seria [...] o meu papel” (P 6).*

Outro participante, por sua vez, considera o mestrado mais voltado para a produção científica: *“no processo de mestrado em si, a visão que a gente tem é muito mais, do meu ponto de vista, acadêmica, para produção científica e ela fica muito reduzida apenas ao tirocínio, e uma ou duas disciplinas de formação para esse professor em sala de aula” (P 3).*

Outro docente também defende que mestrado e doutorado não preparam para a docência: *“eu fiz uma especialização em Docência no Ensino Superior, porque eu tinha necessidade, apesar de ter mestrado e doutorado, a gente sabe que o mestrado acadêmico e doutorado acadêmico não forma professores” (P 7).*

Quanto ao doutorado, outro docente também relata que o mesmo também ficou restrito à pesquisa. E portanto, entende-se que não teve relação direta com o uso das metodologias ativas. Pode-se observar em seguida: *“[...] voltei do doutorado tem pouco tempo e durante esse período, a imersão que a gente fez foi basicamente no primeiro momento da pesquisa em si, onde eu fiquei fechado praticamente quatro anos estudando um tema específico” (P 3).*

A LDB também prevê a formação para a docência no ensino superior através dos programas de pós-graduação, em níveis de mestrado e doutorado. No entanto, os programas de pós-graduação privilegiam a formação de pesquisadores por meio da produção científica, em detrimento da formação pedagógica para a prática docente na educação (Alexandre et al., 2018; Fontes et al., 2019).

Assim, é percebido que os docentes possuem a necessidade de domínio sobre as metodologias ativas, quando alguns docentes informam que não possuem domínio sobre as metodologias, dificultando assim o seu uso na formação do enfermeiro.

*[...] não me sinto uma pessoa hoje que tenho conhecimento amplo, eu acho que meu conhecimento hoje ainda é extremamente restrito às práticas metodologias ativas, apesar de ter [...] formação hoje profissional já com nível de doutorado (P 3).*

*[...] não me sinto capacitada a praticar as metodologias ativas (P 10).  
[...] a importância também do professor dominar bem a metodologia (P 14).*

Apesar de os docentes informarem não ter domínio sobre as metodologias ativas, foi possível perceber pela primeira categoria que a maioria dos docentes possuem conhecimento sobre o conceito e características das metodologias ativas. Então, acredita-se que a falta de domínio se refere à dificuldade de aplicabilidade das metodologias ativas. Tal fato deve-se à dificuldade de associação teoria-prática, podendo estar relacionado a fragilidades no próprio processo que gerou o conhecimento apenas teórico sobre metodologias ativas.

Há também que se considerar que os docentes referenciam termos e conceitos, não permite a conclusão de que suas particularidades sejam por eles compreendidas. Decorre daí a compreensão de que, para a concretização do currículo integrado, ou da metodologia da problematização, faz-se necessária a criação de ambientes propícios à instrumentalização dos docentes para o exercício de suas práticas nessa nova perspectiva, considerando que são elementos primários na concretização de uma proposta curricular (Franco et al., 2016).

No estudo de Mesquita et al. (2016), docentes de um curso de graduação em Enfermagem também relataram como dificuldades para a implementação de metodologias ativas problemas referentes à compreensão da aplicabilidade de tais metodologias.

A falta de domínio acarreta também o uso inadequado de algumas estratégias das metodologias ativas, dificultando atingir os objetivos propostos pela disciplina ou pelo próprio curso, como é apontado por alguns docentes.

*[...] muitas vezes a gente tenta implementar [...] algumas estratégias de ensino que não são bem elaboradas, que não são bem definidas, que são soltas, que não consegue alcançar na verdade o objetivo proposto para a disciplina (P 6).  
Os tutoriais que são realizados eu não vejo como tutorial, eu vejo os meninos, os alunos estressados, cansados [...] (P 1).*

Dessa forma, torna-se necessário o domínio do professor não apenas sobre os pressupostos teóricos das metodologias ativas, levando em consideração também o pragmatismo, a fim de permitir seu uso adequado e atingir ao propósito de formar profissionais críticos-reflexivos, capazes de intervir em ambientes de incertezas.

O pragmatismo está presente nas ideias do filósofo norte-americano John Dewey, o qual formulou um ideal pedagógico de que a aprendizagem ocorre pela ação ou pelo *learning by doing*, traduzido para o português como o aprender fazendo (Berbel, 2011). De forma que o aprendizado humano deve ser desenvolvido a partir de experiências práticas do cotidiano para aprender a resolver os problemas apresentados (Arruda et al., 2017). Os próprios professores determinam a necessidade de capacitações a fim de instrumentá-los para o uso das metodologias ativas.

*[...] um curso de capacitação em metodologias ativas poderia ser uma alternativa legal, eu sinto que eu careço disso, eu preciso, eu tenho vontade, mas às vezes eu não sei muito [...] como fazer essa mudança. Não é falta de vontade, é falta de acho que de conhecimento mesmo, de preparo [...], mas assim eu acho que precisa mudar, só que eu não sei como fazer [...] ainda (P 9).*

*[...] falta [...] dentro da Universidade, essa capacitação mesmo do corpo docente do curso de Enfermagem (P 9).*

Um aspecto evidenciado em uma revisão integrativa sobre a formação do enfermeiro docente foi a necessidade da educação permanente para este profissional. Visto que a efetivação da formação do enfermeiro crítico, reflexivo e transformador da sociedade passa, obrigatoriamente, pela formação de professores capacitados para o desenvolvimento do pensamento reflexivo, no movimento dialético da ação-reflexão-ação (Guareschi e Kurcgant, 2014). Dessa forma, as ações não poderiam se resumir a capacitações estanques, limitadas à teoria, ou sem promover uma reflexão sobre a prática docente, sob o risco de não se tornar capaz de promover a aplicabilidade dessas metodologias.

Alguns docentes mostraram-se também desmotivados para implementarem as metodologias ativas. Alguns conferem essa desmotivação pela sobrecarga de trabalho docente e precarização da profissão, como é evidenciado nas falas seguintes.

*[...] uma dificuldade que é do docente em geral, o excesso de trabalho, um estresse muito grande, uma pressão [...] do tripé universidade, [...] percebo uma precarização da profissão, que é geral, e o que dificulta às vezes a gente pensar em alternativa e inovação de metodologia na relação com o aluno (P 8).  
E o professor da mesma forma, tão sobrecarregado de atividades que [...] ou não tem tempo ou realmente não tem interesse, já vai empurrando com a barriga mesmo, prova, seminário, prova, seminário, 10, 15, 20 anos a mesma prova, o mesmo seminário, os mesmos temas, aquela mesma chatice e a vida continua (P 7).*

Estudo com enfermeiros docentes também ilustrou como desafios a desvalorização do ensino e a sobrecarga de trabalho, em que os docentes também revelaram jornada exaustiva de trabalho e desvalorização deste campo de atuação do enfermeiro (Fontes et al, 2019).

A acomodação também foi vista como fator que causa desmotivação do docente, “[...] é falta [...] de coragem de enfrentar um desafio dessa natureza, entendeu? Não sei se acomodação, não sei [...]” (P 9). Além disso, o fato dos alunos também serem sobrecarregados e acabarem valorizando as disciplinas mais direcionadas às ações de enfermagem também gera desmotivação em docentes de algumas disciplinas.

*[...] os alunos são tão sobrecarregados. No meu semestre principalmente, a Fundamentos de Enfermagem mesmo me rouba tempo, e os alunos acabam realmente se dedicando a outras disciplinas, o que me leva até a desmotivação [...], na minha disciplina e empregar metodologias ativas (P 7).*

Na categoria Percepção sobre o graduando de enfermagem frente às metodologias ativas, foram percebidas três características: resistência, aceitação e imaturidade. Os docentes percebem os graduandos de enfermagem resistentes ao uso das metodologias ativas. Como identificado na seguinte fala: “[...] algumas vezes os alunos, quando a gente expõe a possibilidade de fazer uma atividade que saia do padrão, eles também resistem um pouco” (P 10).

Alguns docentes relacionam a resistência dos alunos ao fato da formação básica desses alunos também terem predominância das metodologias tradicionais, às quais já estavam acostumados.

*Há a resistência de alguns [...]. No início foi difícil porque os alunos, eles não entendiam muito bem o processo. Então na minha avaliação, eu tomei avaliação cinco, seis. [...] Alguns gostam de [...] receber tudo mastigado, não quer pensar, não quer refletir, não quer escrever (P 1).*

*[...] do aluno, uma dificuldade absurda de vivenciar outro ambiente metodológico, porque ele está acostumado, a ferro e fogo, a atividades avaliativas escritas, na metodologia expositiva, a ser sempre figurante, e não ter voz na sala de aula, então isso é uma barreira gigantesca (P 8).*

Em estudo com docentes do ensino superior, incluindo Enfermagem, Fisioterapia e Nutrição, constataram-se desafios relacionados ao envolvimento dos estudantes com as metodologias ativas, com relação à pesquisa e leitura do material para subsidiar as discussões, o que também acreditaram ser referente à inovação da proposta pelo fato dos alunos estarem habituados a receber as informações prontas (Macedo et al., 2018).

A visão tecnicista da enfermagem também influencia a resistência dos alunos ao uso das metodologias ativas. O que está relacionado à necessidade de profissionalização e de inserção no mercado de trabalho, muitas vezes não entendendo a necessidade de crítica e reflexão sobre o papel da universidade enquanto produtora de conhecimento.

*[...] a visão que a gente tem no primeiro semestre [...] eles vêm para a universidade para poder aprender técnicas para ser colocado em prática [...]. Quando as aulas elas são tecnicistas, ou seja, que vai te ensinar técnica, a gente tem uma adesão muito maior desses estudantes; quando as aulas têm conteúdo que são mais reflexivos, esse estudante tende a se afastar (P 3).*

Dificuldade de relacionamento também influencia a resistência dos alunos às atividades, inclusive aquelas que propõem atividades de grupo. De forma que o trabalho em equipe não consegue atingir os objetivos propostos de interação e construção coletiva de conhecimento.

*[...] trabalho de grupo, a gente percebe uma certa resistência dos alunos, porque tem as questões individuais, pessoais, de turma, cada turma é uma turma diferente (P 5).*

*[...] muitas vezes o trabalho em grupo fica sempre [...] sobre a responsabilidade de dois ou três, quer dizer, não há uma interação entre eles (P 5).*

Outra fala evidencia a falta de interesse dos alunos, caracterizado pelo não envolvimento com a disciplina e com o próprio curso.

*[...] quando o público não está aberto a construção do conhecimento, quando só quer vir pra aula, marcar a frequência e não se estimula isso, então acaba que a gente não consegue realmente o objetivo (P 6).*

Segundo Chirelli e Nassif (2017), a predisposição do aluno para o movimento da aprendizagem mostra-se como o maior desafio na construção do conhecimento, porque não se trata apenas de motivação ou de gostar do conteúdo, mas o sujeito que aprende deve se predispor a relacionar, diferenciando e integrando, interativamente os novos conhecimentos à sua estrutura cognitiva prévia, provocando modificações, enriquecendo-a, elaborando-a, dando-lhe os significados.

Os alunos também resistem ao realizar determinadas atividades que requerem sua participação ativa, referindo desgaste e sobrecarga de atividades no curso.

*[...] quando a gente tenta fazer uma metodologia diferente, tipo seminários, por exemplo, acaba que eles queixam muito, que é muito desgastante, por conta de que estão sobrecarregados, por que são muitas disciplinas que eles cursam no mesmo semestre (P 9).*

*[...] alguns alunos reclamam de algumas aulas, onde se dá, por exemplo, texto pra que eles possam estudar e dali trazer o conhecimento deles, [...] porque acha que fica muito estudo, porque de certa forma o aluno ele tem sido formado mais com a dificuldade de ler (P 12).*

Em um estudo sobre metodologias ativas no ensino superior, cujos participantes foram professores dos cursos de Enfermagem, Nutrição e Biologia, os docentes também relataram que os estudantes se sentem assoberbados com excesso de atividades, arguindo falta de tempo para realizar os aprofundamentos teóricos a partir de situação-problema. De forma que essa questão pode relacionar-se à mudança da estratégia de ensino e à adaptação à metodologia (Macedo et al., 2018).

Por outro lado, alguns docentes referem também a percepção de melhora na aceitação dos alunos. Tal fato pode estar relacionado à utilização da metodologia ativa por alguns docentes, que vem ocorrendo ao longo dos anos, levando à avaliação do processo pelos alunos.

*A maior parte hoje em dia já gosta, [...] as últimas avaliações têm sido boas [...]. Nos últimos semestres em diante, isso foi mudando, minha avaliação chegou a nove, nove e meio [...]. Eles começaram a compreender esse processo (P 1).*

*[...] ultimamente, eu acho que tá até mais aceitando essa questão (P 13).*

Uma docente relaciona a resistências às metodologias ativas com a imaturidade dos alunos, percebida mesmo no último semestre do curso. “A gente se depara com um discente que ele não tem aquela maturidade para vivenciar uma perspectiva voltada para o seu protagonismo [...]” (P 4). Segundo Fontes et al. (2019, p. 4), “entre os desafios encontrados pelos docentes, estão os alunos. Muitos ingressam na universidade jovens, despreparados, inseguros, imaturos e abatidos”.

Esta imaturidade pode estar relacionada ao fato desses alunos serem convidados muito cedo a escolherem a profissão que querem seguir. Vivenciar a universidade já confere muitas mudanças na vida desse indivíduo, muitos saem de seu convívio familiar para morar em outro município, dentre outras mudanças desse período. Portanto, tornar-se responsável por seu próprio aprendizado pode se configurar numa tarefa muito difícil diante de tantas mudanças.

## **Conclusão**

O presente estudo permitiu concluir que os docentes do curso de graduação em Enfermagem percebem o potencial das metodologias ativas para promover a autonomia e a formação crítico-reflexiva do discente, destacando as características do método que perpassam pela mudança de postura do professor e do aluno no processo ensino-aprendizagem, como a problematização, o trabalho em equipe, a valorização do conhecimento prévio do aluno e da disposição do aluno em aprender.

Alguns docentes também demonstraram desconhecimento, dúvida ou conhecimento insuficiente sobre as metodologias ativas, o que faz refletir sobre a formação docente que vem sendo produzida, e sobre as

possibilidades de intervenção nesse campo. No entanto, a maioria se dispõe a tentar, desde que seja capacitada para tal.

O entendimento de que a aplicabilidade das metodologias ativas perpassa por vários fatores, como a falta de domínio docente sobre o método, a resistência de docentes e discentes, a formação docente em metodologia tradicional, destaca a importância de buscar intervir sobre esses fatores, de forma a instrumentalizar o processo de mudança curricular desta e de outras instituições de ensino superior que o desejarem, afim de promover uma formação do enfermeiro com habilidades e competências propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

### Referências

- Alexandre K C R S et al. Docência em cursos superiores de enfermagem: formação e práticas pedagógicas (2018). *Rev baiana enferm*, 32: e24975. Disponível em <https://portalseer.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/24975/16485>.
- Amaral MCS, Pontes AGV, Silva JV. O ensino de Educação Popular em Saúde para o SUS: experiência de articulação entre graduandos de enfermagem e agentes comunitários de saúde (2014). *Revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 18 (2): 1547-1557. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832014000601547&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832014000601547&script=sci_abstract&tlng=pt).
- Arruda MP, Lima LC, Arruda RP, Stefenon SF, Klaar ACR. Metodologias ativas para promover autonomia: reflexões de professores do ensino superior (2017). *Rev Espacios*, 38 (20): 2-11. Disponível em <http://www.revistaespacios.com/a17v38n20/a17v38n20p02.pdf>.
- Baptista AJL. Autonomia em tempos de capitalismo flexível: uma abordagem a partir de Paulo Freire (2017). *Inter-Ação, Goiânia*, 42 (1): 122-139. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/44060/23210>.
- Bardin L. *Análise de Conteúdo* (2011). São Paulo: Edições.
- Berbel NAN. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes (2011). *Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina*, 32 (1): 25-40. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/0>.
- Brasil. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos (2012). Brasília: Ministério da Saúde. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>.
- Cabral HSR, Almeida KVG. Problem Based Learning: Aprendizagem Baseada em Problemas (2014). *Revista Interface: Saúde, Humanas e Tecnologia*, ano 2, 2 (esp). Disponível em <http://interfaces.leaosampaio.edu.br/index.php/revista-interfaces/article/view/35/42>.
- Carabetta Júnior, V. A Utilização de Mapas Conceituais como Recurso Didático para a Construção e InterRelação de Conceitos (2013). *Rev. bras. educ. med*, 37 (3): 441-447. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v37n3/17.pdf>.
- Chirelli MQ, Nassif JV. Metodologia Ativa no currículo por competência: processo, facilidades e dificuldades (2017). *Investigação Qualitativa em Educação*, 1: 518-529. Disponível em <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1370/1327>.
- Coelho L, Pisoni S. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação (2012). *Revista e-Ped—FACOS/CNECOSório*, 2 (1): 144-152. Disponível em [http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto\\_2012/pdf/vygotsky\\_-\\_sua\\_teorica\\_e\\_a\\_influencia\\_na\\_educacao.pdf](http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/vygotsky_-_sua_teorica_e_a_influencia_na_educacao.pdf).

Conterno SFR, Lopes RE. Pressupostos pedagógicos das atuais propostas de formação superior em saúde no Brasil: origens históricas e fundamentos teóricos (2016). *Avaliação* (Campinas), Sorocaba, 21 (3): 993-1016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000300016>.

Costa MV, Borges FA. O Pró-PET-Saúde frente aos desafios do processo de formação profissional em saúde (2015). *Interface* (Botucatu), Botucatu, 19 (supl. 1): 753-763. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622014.1057>.

Dias RFNC, Bueno FFL. O processo ensino aprendizagem na perspectiva da teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky (2015). *Rev. Triang.* 8 (2): 172-184. Disponível em <file:///C:/Users/User/Desktop/downloads%202/1692-8221-1-PB.pdf>.

Ferreira AV, Machado JA, Lyra TS. Práticas socioeducativas na educação não escolar: entre a dialogicidade de Paulo Freire e a convivência de Xesús Jares (2019). *Revista @mbienteeducação*, 12 (1): 10-23. DOI: <https://doi.org/10.26843/ae19828632v12n12019p10a23>.

Fontes FLL et al. Desafios e dificuldades enfrentadas pelo enfermeiro docente para o exercício da docência no ensino superior (2019). *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, 24: e300. Disponível em <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/300/465>.

Franco ECD, Soares NA, Bethony MFG. Currículo integrado no ensino superior em enfermagem: o que dizem os enfermeiros docentes (2016). *Enferm. Foco*, 7 (1): 33-36. Disponível em <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/662/281>.

Franco ECD, Soares NA, Gazzinelli MF. Recontextualização macro e micropolítica do currículo integrado: percursos experimentados em um curso de enfermagem (2018). *Esc. Anna Nery*, Rio de Janeiro, 22 (4): e20180053. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2177-9465-ean-2018-0053>.

Gadotti M. Pedagogia do oprimido como pedagogia da autonomia e da esperança (2018). *Revista UniFreire*, ano 6, ed. 6, p. 6-30. Disponível em [https://www.paulofreire.org/download/pdf/Revista\\_Unifreire\\_28\\_12\\_2018.pdf#page=6](https://www.paulofreire.org/download/pdf/Revista_Unifreire_28_12_2018.pdf#page=6).

Guareschi APDF, Kurcgant P. Influência da formação docente no perfil do egresso de graduação em enfermagem. *Cogitare Enferm*, 19 (1):101-108. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/4836/483647660015.pdf>.

Lima VV et al. Ativadores de processos de mudança: uma proposta orientada à transformação das práticas educacionais e da formação de profissionais de saúde (2015). *Ciência & Saúde Coletiva*, 20 (1): 279-288, 2015. Disponível em [http://www.scielo.br/pdf/csc/v20n1/pt\\_1413-8123-csc-20-01-00279.pdf](http://www.scielo.br/pdf/csc/v20n1/pt_1413-8123-csc-20-01-00279.pdf).

Macedo KDS et al. Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde (2018). *Esc. Anna Nery*, Rio de Janeiro, 22 (3): e20170435. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2177-9465-ean-2017-0435>.

Marin MJS et al. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem (2010). *Revista brasileira de educação médica*, 34 (1): 13-20. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-55022010000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-55022010000100003&script=sci_abstract&tlng=pt).

Marran AL, Lima PG, Bagnato MHS. As políticas educacionais e o estágio curricular supervisionado no curso de graduação em enfermagem (2015). *Trab. educ. saúde*, Rio de Janeiro, 13 (1): 89-108. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sip00025>.

Masetto MT, Nonato B, Medeiros Z. Inovação curricular no ensino superior: entrevista com Marcos Tarciso Masetto (2017). *Revista Docência do Ensino Superior*, 7 (1): 203-210. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2300/1431>.

Mesquita SKC, Meneses RMV, Ramos DKR. Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso de enfermagem (2016). *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, 14 (2): 473-486. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sip00114>.

Moraes BA, Costa NMSC. Compreendendo os currículos à luz dos norteadores da formação em saúde no Brasil (2016). *Rev Esc Enferm USP*, 50: 9-16. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-623420160000300002>.

Moreira, M. A. Comportamentalismo, construtivismo e humanismo: coletânea de breves monografias sobre teorias de aprendizagem como subsídio para o professor pesquisador, particularmente da área de ciências (2016). 2. ed. Porto Alegre: UFRGS. Disponível em <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/Subsidios5.pdf>.

Paiva MRF et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa (2016). *Sanare, Sobral*, 15 (2): 145-153. Disponível em <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049/595>.

Pereira AS, Shitsuka DM, Parreira FJ, Shitsuka R. Metodologia da pesquisa científica [recurso eletrônico] (2018). 1. ed. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, Núcleo de Tecnologia Educacional/ NTE. *E-book*. Disponível em [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic\\_Computacao\\_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

Pretto FL, Zitkoski JJ. Por uma educação humanizadora: um diálogo entre Paulo Freire e Erich Fromm. *Revista de Ciências Humanas – Educação*, 17 (29): 46-65. Disponível em <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2225/2183>.

Rodrigues MM. As teorias de aprendizagem e suas implicações na educação a distância (2016). *Educar FCE*, 2 (1): 103-116. Disponível em <http://www.fce.edu.br/pdf/EDUCAR-FCE-2ED-VOL1-28.07.2016-V4.pdf#page=104>.

Silva AH, Fossá MIT. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos (2015). *Rev Qualitas*, 17 (1): 1-14. Disponível em <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403>.

Sobral FR, Campos CJG. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa (2012). *Rev Esc Enferm USP*, São Paulo, 46 (1): 208-218. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342012000100028>.

Sousa ATO, Formiga NS, Oliveira SHS, Costa MML, Soares MJGO. Using the theory of meaningful learning in nursing education. *Rev Bras Enferm*, 68 (4): 713-722. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167.2015680420i>.

### 5.3 Manuscrito 2: Análise SWOT das metodologias ativas na formação acadêmica do enfermeiro

#### ANÁLISE SWOT DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO ACADÊMICA DO ENFERMEIRO

#### SWOT ANALYSIS OF ACTIVE METHODOLOGIES IN NURSING'S ACADEMIC TRAINING

**RESUMO: Objetivo:** descrever as forças e fragilidades internas ao ambiente da universidade relacionadas às metodologias ativas na formação acadêmica do enfermeiro; e distinguir as oportunidades e desafios do cenário externo à universidade, relacionados às metodologias ativas na formação acadêmica do enfermeiro. **Método:** trata-se de estudo qualitativo e descritivo, realizado com docentes do curso de graduação em Enfermagem, sendo os dados coletados por entrevista, categorizados pela análise de conteúdo de Bardin e analisados pela análise SWOT. **Resultados e Discussão:** a universidade possui forças e fraquezas relacionadas ao seu corpo docente, organização institucional, recursos materiais, infraestrutura e ao discente; e o ambiente externo possui oportunidades e ameaças, que envolvem o cenário político, legal, governamental, relativo à educação, sociocultural e tecnológico. Esses diferentes elementos se relacionam entre si e interferem no uso das metodologias ativas, sendo analisados quanto as suas potencialidades e neutralidades. **Conclusão:** a utilização de metodologias ativas no ensino superior é influenciada por diversos fatores internos e externos à universidade, os quais precisam ser compreendidos a fim de traçar estratégias para promover a utilização dessas metodologias e instituí-las como proposta institucional, com vistas a promover a formação de enfermeiros com habilidades e competências propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. **Palavras-chave:** Aprendizagem Baseada em Problemas. Currículo Integrado. Educação Superior. Enfermagem. Análise SWOT.

**ABSTRACT: Objective:** to describe the strengths and weaknesses internal to the university environment related to active methodologies in the academic education of nurses; and to distinguish the opportunities and challenges of the external scenario to the university, related to the active methodologies in the academic education of the nurse. **Method:** this is a qualitative and descriptive study, carried out with professors of the Undergraduate Nursing Course, with data collected by interview, categorized by Bardin's content analysis and analyzed by SWOT analysis. **Results and Discussion:** the university has strengths and weaknesses related to its faculty, institutional organization, material resources, infrastructure and the student; and the external environment has opportunities and threats, which involve the political, legal, governmental scenario, related to education, socio-cultural and technological. These different elements are related to each other and interfere with the use of active methodologies, being analyzed for their potentialities and neutralities. **Conclusion:** the use of active methodologies in higher education is influenced by several factors internal and external to the university, which need to be understood in order to outline strategies to promote the use of these methodologies and institute them as an institutional proposal, with a view to

promoting the training nurses with skills and competencies proposed by the National Curriculum Guidelines.

**Keywords:** Problem-Based Learning. Integrated Curriculum. College education. Nursing. SWOT analysis.

## **Introdução**

Nos últimos tempos, tem sido propagado o uso de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem do ensino superior como uma alternativa ao modelo tradicional de ensino. Esse último, embora ainda predomine, passou a ser alvo de críticas por promover um conhecimento mecânico, que se distancia da possibilidade de aproximação com as reais necessidades do sistema de saúde local.

O movimento mundial de mudança da educação produziu consensos para diferentes categorias profissionais, incluindo a enfermagem, em especial sobre quais elementos deveriam definir a formação em saúde. Desse processo, originou-se o movimento de reorientação da graduação em saúde no Brasil, com o intuito de superar o modelo de formação profissional, considerado tradicional e inadequado, desenvolvido, de maneira geral, pelas Instituições de Ensino Superior (IES) (Conterno; Lopes, 2016).

Dessa forma, as metodologias ativas tornaram-se uma possibilidade de colaborar com o processo de consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS), através do almejado perfil de profissional que dê sustentação aos princípios propostos por esse sistema. Ainda mais se for promovida uma reflexão sobre o contexto sócio-político atual de desmonte do serviço público, em que se está caminhando no sentido contrário a esta consolidação, diante em especial de privatizações e consequente redução da responsabilidade do Estado com a saúde, estando o mercado de trabalho meramente em busca de atender às necessidades neoliberais.

O educador brasileiro Paulo Freire já evidenciava em seus escritos que a educação orientada pelos princípios humanistas pudesse contribuir para a libertação não só dos menos

favorecidos, mas da própria instituição de ensino. Visto que esta vem sendo cerceada por normas concebidas a partir dos interesses que denunciam o seu controle por organismos externos e empresas nacionais que investem na educação de acordo com a lógica do mercado, de maneira que a educação deixa de ser um bem público para se tornar um bem privado (Preto; Zitkoski, 2016).

Dessa forma, considerando que a utilização de metodologias ativas nas IES sofre influência, tanto positivas quanto negativas, do cenário interno e externo, conhecer esses fatores reveste-se de significado a fim de traçar estratégias que promovam a efetiva aplicabilidade dessas metodologias no ensino superior, estando este estudo voltado para a formação do enfermeiro.

A matriz SWOT (*Strenghts, Weaknesses, Opportunities e Threats*) é uma análise baseada no equilíbrio entre o ambiente interno e o externo. Trata-se de sigla em inglês, em que traduzidos para o português, *Strenghts* e *Weaknesses* significam Forças e Fraquezas, respectivamente, e estão relacionadas ao ambiente interno da instituição; e *Opportunities* e *Threats* traduzidas como Oportunidades e Ameaças, referem-se ao ambiente externo. Esta análise utiliza um método útil na organização do planejamento estratégico de uma instituição (Barbosa et al., 2017).

Diante disso, o presente estudo possui como objetivos: descrever as forças e fragilidades internas ao ambiente da universidade relacionadas às metodologias ativas na formação acadêmica do enfermeiro; e distinguir as oportunidades e desafios do cenário externo à universidade, relacionados às metodologias ativas na formação acadêmica do enfermeiro.

## **Metodologia**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva, realizada na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Jequié, cidade situada no sudoeste da Bahia, Brasil. Os participantes da pesquisa foram quinze docentes do curso de graduação em Enfermagem, que aceitaram participar da pesquisa. Foi considerado critério de elegibilidade possuir mais de um ano de tempo de serviço na referida universidade; e de exclusão, aqueles que se encontravam em situação de afastamento à época da coleta de dados.

Selecionou-se docentes dos diferentes departamentos da universidade, Saúde, Ciências Humanas e Letras, Ciências Biológicas, e Ciências e Tecnologia; enfermeiros e não-enfermeiros, dentre estes últimos: cientistas sociais, médico veterinário, cirurgião dentista, cientista da computação e farmacêutico; sendo obtidos representantes de todos os semestres do curso. O intuito dessa ação foi diversificar os participantes para melhor entender o objeto de estudo através de uma perspectiva multiprofissional e uma visão de todo o período de formação acadêmica do enfermeiro.

Com o intuito de garantir o anonimato dos participantes, os mesmos foram identificados com a inicial do nome Participante, seguido de um numeral cardinal que representa a ordem em que as entrevistas foram realizadas (P 1, P 2, ...).

Os dados foram coletados nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2019, por meio de entrevista semiestruturada. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas na íntegra. A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011).

As entrevistas não permitiram diretamente a indicação dos elementos da análise SWOT, sendo as Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças obtidas por meio da análise de conteúdo temática. Segundo Barbosa et al. (2017), a análise temática ou categorial permite a

leitura e interpretação do conteúdo constante da matriz SWOT para a realização da análise, auxiliando na compreensão dos seus significados.

A Análise SWOT, por sua vez, permite uma análise do ambiente interno e do cenário externo da universidade, em analogia ao referencial do Planejamento Estratégico, para o posterior delineamento de estratégias (Backes et al., 2011).

Os dados obtidos foram aferidos e analisados de acordo com os dois ambientes, interno e externo, onde se tem como referencial a universidade. As potencialidades e as neutralidades são avaliadas quando suas informações são cruzadas e relacionadas considerando cada variável: força e oportunidade; fraqueza e ameaças; forças e ameaças e; fraqueza e oportunidade (Araújo; Schwamborn, 2013).

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da UESB - CEP/UESB, por meio da Plataforma Brasil, com Número do Parecer: 3.461.301 e CAAE: 11361119.9.0000.0055, sendo obtido por escrito o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE conforme a resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012).

### **Resultados e Discussão**

Os elementos da análise SWOT foram apontados de acordo com a percepção dos docentes do curso de graduação em Enfermagem, após categorização pela análise de conteúdo. As mesmas se apresentam como Forças e Fraquezas (Ambiente Interno) e Oportunidades e Ameaças (Ambiente Externo).

## AMBIENTE INTERNO

No ambiente interno, têm-se as Forças da organização, que são as variáveis internas e controláveis que proporcionam condições favoráveis para a instituição em relação ao seu ambiente; e as Fraquezas ou fragilidades, que são deficiências internas que inibem a capacidade de desempenho de uma organização e precisam ser superadas (Souza et al., 2013).

Para o ambiente interno foram indicados dez elementos para Forças e treze para Fraquezas. Do total indicado de forças, três fazem referência a aspectos de recursos humanos, e o restante a aspectos organizacionais e de infraestrutura.

Quanto aos aspectos de recursos humanos relacionados às Forças, é destacado por 20% dos participantes o corpo docente qualificado e multiprofissional, esta categoria foi representada pela Unidade de Registro (UR): *“a universidade tem muitos profissionais capacitados que possam aplicar essas metodologias [...] Um quadro docente muito forte, robusto”* (P 15); 26,6% referem docentes sensibilizados sobre o uso das metodologias ativas, *“[...] alguns docentes já estão sensibilizados [...]”* (P 1); e uma docente considera docentes capacitados para o uso das metodologias ativas, *“[...] tem alguns docentes que [...] passaram por cursos, [...] por aperfeiçoamento [...], que dá para você unir esses colegas”* (P 1).

Quanto aos aspectos organizacionais, foram percebidos como força: a autonomia universitária, por uma participante, cuja UR representativa é: *“[...] a autonomia universitária [...] é uma mola mestra para que a gente atue realmente dentro de uma perspectiva onde o professor ele possa ter um estímulo a mais [...]”* (P 4); a autonomia dos docentes quanto a escolha de propostas didáticas, referida por 40% dos docentes, *“[...] ela me dá autonomia para fazer o meu trabalho”* (P 11); o desenvolvimento de atividades de pesquisa, extensão e monitoria, 26,6% dos docentes, *“[...] a Universidade oferece projetos de pesquisas, projetos de extensão [...], muitos deles se inserem também em programas de monitoria [...]”* (P 9).

Ainda sobre os aspectos organizacionais, foram destacados: o Centro Acadêmico (CA), por uma participante, representada pela UR: *“O CA é uma potencialidade [...] por que através dele, vai chegar aos outros”* (P 1); a reunião de docentes, referida por 13,3% dos docentes, *“Reunião [...] é uma força. A gente tem as reuniões [...]”* (P 6); outros cursos da instituição que utilizam metodologias ativas, 33,3% dos docentes, *“[...] a gente vê hoje já alguns cursos até aqui dentro da UESB já modificaram seus currículos e já utilizam com um certo tempo já as metodologias ativas”* (P 10).

Com relação à infraestrutura, 13,3% dos docentes destacaram a exploração dos espaços existentes, *“os anfiteatros, tem os espaços, que podem ser explorados [...]. Já vi, algumas professoras fazem sessão de filme [...]. O laboratório de fundamentos de enfermagem”* (P 7).

Destacam-se para as Fraquezas elementos relacionados aos recursos humanos, organização acadêmico-administrativa, recursos materiais e infraestrutura, e ao discente. Sobre os recursos humanos, foi percebido como fraqueza por 86,6% dos participantes os docentes com perspectiva tradicional, representada por: *“[...] o corpo docente acho que ainda é preso ao modelo tradicional, não o corpo docente todo, mas alguns professores [...]”* (P 4); e deficiência no domínio das metodologias ativas pelos docentes, destacada por 33,3% dos docentes, *“[...] a falta de domínio total do método [...] é uma fragilidade por parte da maioria dos docentes, ou de alguns docentes”* (P 14).

Quanto às fraquezas relacionadas à organização, 60% dos docentes fazem referência à vigência de currículo disciplinar, *“[...]a forma como o currículo tá construído, nosso currículo [...] em metodologias tradicionais”* (P 9); a falta de incentivo institucional, referida por 33,3% dos participantes: *“falta dentro da universidade esse incentivo ao uso das metodologias ativas [...]”* (P 9); a falta de investimento no corpo docente destacada por 60% dos participantes: *“uma falta de interesse da universidade em capacitar o professor pra*

*produzir essas mudanças*” (P 10); 20% dos participantes fazem referência à burocratização: *“questões organizacionais [...], burocracias que emperram o desenvolvimento de uma atividade”* (P 6); e a participação não efetiva do Colegiado do Curso, 13,3% dos participantes: *“[...] eu acho que era uma coisa que poderia passar mais [...] pelo colegiado mesmo do curso”* (P 13).

Ainda com relação à organização acadêmica, destacam-se a manutenção da dicotomia teoria-prática, por 26,6% dos participantes: *“[...]essa questão de teoria, prática, às vezes fica um pouco dissociado”* (P 4); o trabalho interdisciplinar deficiente, 33,3% dos participantes: *“A fragilidade nossa aqui é justamente essa falta de interdisciplinaridade. Fala-se de ser interdisciplinar, mas na prática isso não funciona, é cada um no seu pedaço”* (P 1); e também 33,3% dos participantes referem a comunicação interna e relações interpessoais deficientes: *“as reuniões às vezes são os embates que tem é por conta de questões individuais de cada um”* (P 1).

Sobre os recursos materiais e infraestrutura, 20% dos participantes destacaram como fragilidades os recursos materiais deficientes, *“[...] eu não tenho recursos materiais suficientes”* (P 5); e a infraestrutura insuficiente, referida por 33,3% dos participantes: *“a gente [...] mal tem aquela sala de aula [...] pra dar as nossas aulas [...], a gente tem falta de espaço físico mesmo* (P 9).

Com relação aos discentes, a mudança de perfil dos discentes foi destacada por 33,3% dos participantes: *“inclusive a qualidade do aluno que a gente tem hoje, não é a qualidade do aluno que saiu há 10 anos atrás da universidade”* (P 14).

## AMBIENTE EXTERNO

O ambiente externo, por sua vez, envolve uma análise de fatores, que fogem ao controle da organização, podendo incluir fatores demográficos, econômicos, tecnológicos, políticos, legais, sociais e culturais, dentre outros, podendo se configurar em oportunidade ou ameaça. Assim, as Oportunidades são situações externas que podem criar condições favoráveis; e as Ameaças, ou desafios, são fatores do ambiente externo que impactam diretamente na instituição podendo prejudicar seu desenvolvimento (Souza, 2013).

No ambiente externo foram constatadas doze categorias como Oportunidades, e onze como Ameaças, fazendo-se de referências legais, político, governamental, relativo à educação, sociocultural e tecnológico. As Oportunidades apontadas de cunho político-legal são: as políticas públicas existentes, sugerida por 13,3% dos participantes: *“Nós temos uma Política de Educação Permanente”* (P 1); e arcabouço legal, referida por uma participante: *“As Diretrizes e Bases já traz [...]. A LDB já [...] traça um perfil para o enfermeiro [...] baseado em competências e habilidades”* (P 1).

Relativo à educação, destacam-se as novas iniciativas na educação básica, referida por 20% dos participantes: *“as escolas montessorianas, [...] método construtivismo[...] ajudam abrir caminho”* (P 14); e as iniciativas de outras Instituições de Ensino Superior relacionadas às metodologias ativas, destacadas por 26,6% dos participantes: *“[...] já tem várias iniciativas de outras universidades trabalhando na linha da metodologia ativa”* (P 1).

Quanto às oportunidades socioculturais, tem-se a importância social da enfermagem destacada por 20% dos participantes: *“[...] a área da enfermagem é essencial para o mundo”* (P 2); o vasto campo de atuação da enfermagem, 13,3% dos participantes: *“O campo de enfermagem, ele é um campo muito amplo para exploração. É um campo que tem muito problema para ser tratado”* (P 2); o reconhecimento da universidade perante a comunidade, lembrado por uma participante: *“Universidade consolidada e reconhecida, não do ponto de vista de reconhecimento do MEC, mas de reconhecimento da sua inserção na sociedade”* (P

4); e a organização sindical, lembrada também por um participante: *“melhorar a formação sindical para que nós enquanto trabalhadores possamos tá defendendo a educação pública e gratuita (P 5).*

Destaca-se ainda a vivência na comunidade, referida por 46,6% dos participantes: *“[...] a inserção da própria universidade dentro da comunidade [...], agindo na realidade concreta do serviço e não somente estar dentro de sala de aula” (P 4);* o contexto sociocultural dos discentes, destacado por 13,3% dos participantes: *“[...] o cenário externo ele é o que vai dar o conhecimento pra esse aluno [...] o conhecimento prévio do aluno [...], a família, a sociedade (P 12);* e outros profissionais que trabalham com metodologias ativas, referida por uma docente, UR: *“tem pessoas nesse ambiente externo que já conhece [...]. Então eu vou [...] me articular com essas pessoas que já trabalham com as metodologias ativas” (P 1).*

Quanto aos aspectos tecnológicos, foram destacadas como oportunidade por 33,3% dos participantes as inovações tecnológicas, representada por: *“Toda informação do mundo hoje tá disponível” (P 2).*

Entre os aspectos verificados como Ameaças para o ambiente externo, observou-se, referente a aspectos político-governamentais: a deficiência na consolidação das políticas públicas, destacada por 20% dos participantes: *“[...] infelizmente quem está lá no cenário externo não conhece a Política de Educação Permanente, não valoriza” (P 1);* e a desvalorização das universidades públicas, enfatizada por 33,3% dos participantes: *“ uma proposta de desmonte das universidades públicas [...], onde cada vez mais se retira as verbas” (P 5).* Outra ameaça referente à educação, foi a formação básica inadequada, destacada por 40% dos participantes: *“A gente tem muitos problemas de aprendizagem decorrentes de uma formação básica inadequada” (P 6).*

Das ameaças de cunho sociocultural, destacam-se a concepção cultural sobre educação, por 46,6% dos participantes: “[...] *todo mundo é formado na linha, no modelo tradicional, [...] tá incorporado nas pessoas*” (P 1); a desvalorização do enfermeiro, 26,6% dos participantes: “*As relações frágeis e precarizadas. A gente se depara com cada vez mais o profissional que não desenvolve sua autonomia, a sua tomada de decisão, o seu protagonismo*” (P 4); a manutenção do tecnicismo e profissionalização da enfermagem, destacada por 40% dos participantes: “*E hoje o que a gente vê dentro dos locais é a gente reproduzindo uma prática tecnicista [...]*” (P 3); e a educação não-formal deficiente, lembrada por uma participante: “[...] *educação não formal [...], como você é estimulado em casa para participar de uma comunidade, qualquer que seja ela*” (P 6).

Ainda como ameaças, tem-se o desconhecimento das novas tecnologias, também lembrada por um participante: “*o maior desafio é esse, é a ampla divulgação da existência de novas tecnologias*” (P 2); e cursos de graduação não presenciais, destacado por outro participante: “*O maior desafio acredito que é os cursos não-presenciais*” (P 7).

Quanto às ameaças relacionadas à infraestrutura, 26,6% dos participantes referem a infraestrutura insuficiente dos campos de práticas: “[...] *você procura uma sala pra reunir com os alunos, fazer uma reunião simples e você não tem*” (P 14). E ainda como ameaça, foi destacada por 46,6% dos participantes a integração ensino-serviço deficiente: “*[...]a gente precisa evoluir também nesse planejamento de forma conjunta com os serviços de saúde*” (P 4).

O Quadro 1 apresenta resumidamente, todas os elementos considerados pelos participantes do estudo, dispostos pelos Ambientes Interno (Forças e Fraquezas) e Externo (Oportunidades e Ameaças).

**Quadro 1 – Elementos da análise SWOT sobre o uso de metodologias ativas na formação acadêmica do enfermeiro, Jequié-Bahia, Brasil, 2020.**

	<b>Fatores positivos</b>	<b>Fatores negativos</b>
<b>Ambiente interno</b>	<p><b>Forças</b></p> <p>FO 1 - Corpo docente qualificado e multiprofissional</p> <p>FO 2 - Docentes sensibilizados sobre o uso das metodologias ativas</p> <p>FO 3 - Docentes capacitados para o uso das metodologias ativas</p> <p>FO 4 - Autonomia universitária</p> <p>FO 5 - Autonomia dos docentes quanto a escolha de propostas didáticas</p> <p>FO 6 - Desenvolvimento de atividades de pesquisa, extensão e monitoria</p> <p>FO 7 - Centro Acadêmico</p> <p>FO 8 - Reunião de docentes</p> <p>FO 9 - Outros cursos da instituição que utilizam metodologias ativas</p> <p>FO 10 - Exploração dos espaços existentes</p>	<p><b>Fraquezas</b></p> <p>FR 1 - Vigência de Currículo disciplinar</p> <p>FR 2 - Manutenção da dicotomia teoria-prática</p> <p>FR 3 - Recursos materiais deficientes</p> <p>FR 4 - Participação não efetiva do Colegiado do Curso</p> <p>FR 5 - Infraestrutura insuficiente</p> <p>FR 6 – Burocratização</p> <p>FR 7 – Falta de incentivo institucional</p> <p>FR 8 - Falta de investimento no corpo docente</p> <p>FR 9 - Trabalho interdisciplinar deficiente</p> <p>FR 10 - Docentes com perspectiva tradicional</p> <p>FR 11 - Comunicação interna e relações interpessoais deficientes</p> <p>FR 12 - Deficiência no domínio das metodologias ativas pelos docentes</p> <p>FR 13 - Mudança de perfil dos discentes</p>
<b>Ambiente externo</b>	<p><b>Oportunidades</b></p> <p>OP 1 - Políticas públicas existentes</p> <p>OP 2 - Arcabouço legal</p> <p>OP 3 - Novas iniciativas na educação básica</p> <p>OP 4 - Iniciativas de outras Instituições de Ensino Superior relacionadas às metodologias ativas</p> <p>OP 5 - Outros profissionais que trabalham com metodologias ativas</p> <p>OP 6 - Importância social da enfermagem</p> <p>OP 7 - Vasto campo de atuação da enfermagem</p> <p>OP 8 - Reconhecimento da universidade perante a comunidade</p> <p>OP 9 - Inovações tecnológicas</p> <p>OP 10 - Organização sindical</p> <p>OP 11 - Vivências na comunidade</p> <p>OP 12 - Contexto sociocultural dos discentes</p>	<p><b>Ameaças</b></p> <p>AM 1 - Concepção cultural sobre educação</p> <p>AM 2 - Deficiência na consolidação das políticas públicas</p> <p>AM 3 - Formação básica inadequada</p> <p>AM 4 - Desconhecimento das novas tecnologias</p> <p>AM 5 - Infraestrutura insuficiente dos campos de práticas</p> <p>AM 6 - Desvalorização das universidades públicas</p> <p>AM 7 - Desvalorização do enfermeiro</p> <p>AM 8 - Educação não-formal deficiente</p> <p>AM 9 - Tecnicismo e profissionalização da enfermagem</p> <p>AM 10 - Integração ensino-serviço deficiente</p> <p>AM 11 - Cursos de graduação não presenciais</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

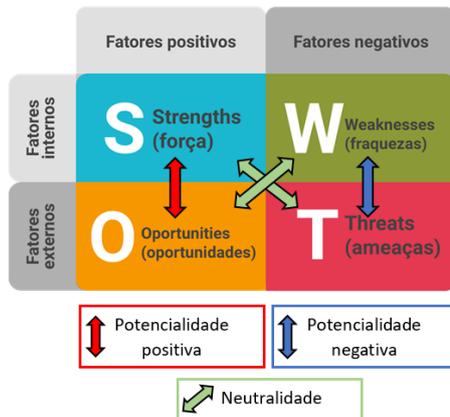
## RELACIONANDO AS VARIÁVEIS

Após identificados os quatro elementos que compõem a matriz SWOT, consegue-se observar pontos potenciais e vulneráveis, prever situações de neutralidades e tendências positivas ou negativas, de acordo com cruzamento das informações indicadas pelas variáveis para a indicação dos pontos em potenciais e dos pontos que se neutralizam.

As potencialidades são identificadas relacionando as variáveis, Forças e Oportunidades, gerando potencialidades positivas; e Fraquezas e Ameaças, produzindo as potencialidades negativas. As neutralidades, por sua vez, são identificadas relacionando as

Ameaças com as Forças, e as Oportunidades com as Fraquezas (Araújo; Schwamborn, 2013). Conforme esquematizado na Figura 1.

**Figura 1 – Análise SWOT e a relação entre seus quatro elementos, 2020.**



Fonte: Casarotto (2019), adaptada pelo autor.

### Potencialidades Positivas

Correlacionando as Oportunidades e Forças, busca-se identificar pontos positivos e em potencial que possam favorecer a aplicabilidade das metodologias ativas no curso de graduação em Enfermagem.

A universidade possuir um corpo docente qualificado e multiprofissional, além de fazer parte desse quadro docentes sensibilizados quanto a importância do uso dessas metodologias e outros já capacitados para essa utilização, foi considerado uma fortaleza para a aplicabilidade dessas metodologias na formação do enfermeiro.

Chirelli e Nassif (2017) concluíram em seu estudo com docentes e preceptores do curso de Enfermagem que estar aberto para o processo de partilhar a metodologia é uma facilidade para a prática de metodologias ativas.

Além disso, o fato desses docentes possuírem autonomia quanto a escolha das propostas didáticas permite que, mesmo em um contexto de currículo disciplinar, eles possam

fazer uso da metodologia da problematização em suas disciplinas e buscar o envolvimento com outros professores para o desenvolvimento de atividades interdisciplinares. De forma a explorar os espaços existentes na universidade, além de otimizar os momentos de reunião docente para discussões sobre propostas pedagógicas.

As reuniões de docentes podem ser melhor aproveitadas enquanto forças para promover a discussão sobre metodologias ativas. Chirelli e Nassif (2017), em seu estudo, concluíram como facilidade na prática de metodologia ativa a participação em processos de formação e os espaços de reflexão da prática pedagógica por meio da Educação Permanente, considerando esta última enquanto espaço de análise do cotidiano, que se mostra como estratégia potente para conduzir a reflexão a partir do processo de trabalho.

Sobre as reuniões, Mesquita et al. (2016) também afirmam que é importante relembrar aos docentes com vasta experiência acadêmica que os professores interessados em transformar sua prática educativa podem se beneficiar imensamente de reuniões com a equipe de colegas.

Sobre a autonomia universitária, esta foi consagrada, no Brasil, pela Constituição Federal de 1988 e compreende prerrogativas de autogoverno atribuídas às universidades nas áreas didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, para que melhor desempenhem atividades de ensino, pesquisa e extensão de serviços à comunidade (Ranieri, 2018).

Embora a autonomia universitária não seja garantida em todos seus preceitos. Por meio da liberdade de cátedra, confere-se à universidade o direito de decidir o que e como ensinar, a partir dos seus colegiados. De acordo Oliveira (2018), a liberdade acadêmica estabelece a liberdade de pesquisar, ensinar e aprender. Por isso constitui-se como uma força capaz de favorecer o uso das metodologias ativas.

A participação de docentes em organização sindical, como uma oportunidade, permite a participação política e maior envolvimento docente pela defesa de uma universidade pública de qualidade, aproximando-o da luta pela consolidação do SUS por meio da formação de profissionais com competências e habilidades exigidas pelas DCN.

O sindicalismo docente universitário emergiu, no Brasil, na década de 1970. O aumento do número de instituições e matrículas durante a segunda metade do século XX está na raiz da transformação do ensino superior, sua politização e a criação de entidades sindicais docentes. Discute-se a sua participação na redemocratização, estando nas pautas das entidades sindicais materiais associados à luta pela democratização da sociedade; à defesa da universidade pública, de qualidade e acesso irrestrito; e a questões corporativas, que incluem salários, planos de carreira, condições de trabalho (Bauer; Paiva, 2019).

A participação política dos estudantes também precisa ser encorajada. O Centro Acadêmico (CA) representa uma forma de reivindicação e representatividade dos acadêmicos nas decisões relacionadas ao curso, além de ser uma forma de trabalho do pensamento crítico e politizado, sendo essas características importantes para a formação de um profissional capaz de trazer mudanças para a sociedade em que está inserido; representando, portanto, um espaço de reflexão e de transformação social (Alves et al., 2017; Costa et al., 2017).

Dessa forma, os discentes podem também ser envolvidos no processo de implantação das metodologias ativas por meio do Centro Acadêmico, o qual foi percebido pelos docentes como uma força da instituição, capaz de envolver o discente politicamente no aprimoramento de sua formação.

Além disso, a existência de outros cursos na universidade que fazem uso de metodologias ativas, a exemplo do curso de Medicina que adotou o *Problem Based Learning (PBL)* em 2011 (UESB, 2016), pode configurar-se como uma fonte para a troca de experiências entre docentes e discentes.

A vivência na comunidade, por sua vez, é uma oportunidade que pode ser proporcionada pelos estágios curriculares supervisionados para a interdisciplinaridade. Segundo Masetto et al. (2017), todo fenômeno humano é por si interdisciplinar e não se resolve apenas com respostas de uma disciplina ou de disciplinas justapostas. Adquirir informações e construir conhecimento de forma interdisciplinar é uma exigência, de forma a permitir a aproximação das áreas de conhecimento, o diálogo entre as ciências exatas, ciências da natureza, ciências humanas e demais campos do saber.

Outro fator é a universidade possuir programas de pesquisa e extensão, o que se caracteriza como uma força que pode ser ancorada também na oportunidade de vivências na comunidade, a qual permite aos alunos se aproximarem e problematizarem a realidade concreta. Os programas de monitoria, por sua vez, aproximam o aluno da docência, momento que pode ser extremamente enriquecedor para permitir ao aluno a experiência de aplicação das metodologias ativas com outros alunos, permitindo sua reflexão sobre esse processo.

Nesse contexto de forças, as oportunidades devem ser aproveitadas, como as políticas públicas existentes, a fim de serem problematizadas e buscar meios de implementação na inserção na comunidade. O arcabouço legal também deve ser discutido em conjunto com docentes, discentes, serviço e comunidade para buscar embasar as atividades desenvolvidas no curso. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de graduação, dentre outros, precisam ser discutidas por esses atores, pois todos envolvidos no processo favorecem à mudança.

Nesse contexto, o estudo da formação do enfermeiro encontra-se articulado às determinações legais e, em particular, à LDBEN de 1968 (Lei nº 5540) e LDBEN de 1996 (Lei nº 9394), haja vista a articulação do propósito das leis com a definição de uma política de formação em enfermagem correlacionada ao desenvolvimento do ensino superior no país (Oliveira et al., 2014).

Para buscar materializar as mudanças na formação profissional para a saúde, apoia-se nas DCN, as quais, segundo Moraes e Costa (2016), possuem o intuito de dar mais autonomia para os cursos de graduação, para que esses determinem os conteúdos, metodologias e processo avaliativos de acordo com a realidade de cada instituição de ensino.

Ainda como oportunidade, tem-se iniciativas inovadoras sendo implantadas na educação básica e também nas IES, de forma a fazer frente às metodologias tradicionais. De acordo com uma revisão integrativa sobre metodologias ativas, observou-se sua utilização em três seguimentos formais de educação: educação básica, formação técnica e educação superior. Na educação básica foi descrita a aplicação das metodologias ativas de ensino-aprendizagem na educação infantil e no ensino fundamental, porém de forma mais tímida do que na educação superior (Paiva et al., 2016).

Dessa forma, os docentes e discentes do curso de Enfermagem devem buscar aproximação com essas iniciativas para melhor entendê-las e incorporar seus pressupostos por meio da troca de experiências. Vale destacar que nos serviços de saúde também tem como oportunidade outros profissionais que utilizam essas metodologias, os quais devem ser buscados por meio das vivências em comunidade, explorando esses espaços, visto que a enfermagem possui também como oportunidade um vasto campo de atuação, que não se limita ao ambiente hospitalar e outras unidades de saúde.

A importância social da enfermagem e o reconhecimento da universidade perante a sociedade são oportunidades do cenário externo que devem ser aproveitadas pelos docentes do curso para buscar a aplicabilidade das metodologias ativas e aproximar ainda mais esse profissional à comunidade.

Sobre a importância social da enfermagem, a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) e a Organização Mundial da Saúde (OMS) reconheceram 2020 como o ano internacional de profissionais de enfermagem e obstetrícia. Tal marco tem o objetivo de

reconhecer o trabalho feito pelos enfermeiros e parteiras em todo o mundo, bem como de defender mais investimentos para esses profissionais e melhorar suas condições de trabalho, educação e desenvolvimento profissional (OPAS, 2020), podendo ser aproveitado pela instituição para uma maior aproximação com a comunidade.

O contexto sociocultural dos discentes, o qual está diretamente relacionado ao conhecimento prévio deste, também é uma oportunidade que precisa ser considerada pelos docentes para tornar a aprendizagem significativa, ao buscar ancorar os novos conceitos aos conceitos prévios do aluno, de forma que se opõe à aprendizagem mecânica da reprodução de conhecimentos, como proposto pelo psicólogo norte-americano David Ausubel (Carabetta Junior, 2013).

Dessa forma, precisa-se provocar o interesse dos alunos, devendo-se respeitar a cultura e o conhecimento prévio deles (Mesquita et al., 2016). Lembrando que estes contextos estão cada dia, mais diversificados, diante do processo de globalização e maior aproximação entre as pessoas, além da oportunidade das inovações tecnológicas, facilitando o acesso à informação.

### **Potencialidades Negativas**

Ao relacionar as Ameaças com as Fraquezas, procura-se identificar pontos negativos e em potencial que possam desfavorecer a aplicabilidade das metodologias ativas na formação do enfermeiro.

A vigência de currículo disciplinar e o trabalho interdisciplinar deficiente foram considerados como fraquezas para a aplicabilidade das metodologias ativas, visto que o currículo disciplinar, ou coleção, ainda prevalente no ensino superior, além de aprisionar as possibilidades em conteúdos e carga horária, favorece a divisão em disciplinas, dificultando,

assim, a realização de atividades interdisciplinares, demonstrando a desvinculação da realidade (Moraes; Costa, 2016). De forma que dificulta a ação docente, tornando-o como o único responsável por novas iniciativas.

Estudo que trata das dificuldades de docentes de um curso de Enfermagem sobre as metodologias ativas também elencou os problemas curriculares como empecilho para a aplicação dessas metodologias. Neste foi relatado a falta de tempo e a desarticulação entre os conteúdos curriculares e a realidade (Mesquita et al., 2016).

A falta de incentivo institucional pode estar ligada a este modelo de currículo, pois dessa forma a utilização de metodologias ativas não está pautada em uma política institucional, deixando os docentes fragilizados e sem perspectivas claras para esta aplicação, visto que muitos são percebidos como docentes com perspectiva tradicional e que possuem domínio insuficiente sobre as metodologias ativas.

Este estudo evidenciou que o curso de Enfermagem ainda possui docentes com perspectiva tradicional, o que também foi identificado no estudo de Mesquita et al. (2016), o qual também percebeu que as práticas docentes no ensino superior de Enfermagem estão diretamente ligadas a modelos antigos, à forma como os próprios professores aprenderam, refletindo dificuldades na adesão de novas práticas.

Paiva et al. (2018) realizaram uma revisão integrativa sobre metodologias ativas, em que concluíram que um dos desafios apontados no uso dessas metodologias está na dificuldade quanto à formação profissional do educador, destacando, portanto, a necessidade de garantir a formação desses profissionais para atuarem nessa nova perspectiva.

A participação não efetiva do colegiado do curso também se relaciona com a ausência de uma política institucional voltada para metodologias ativas, estando mais uma vez os docentes sozinhos, e responsabilizados por práticas isoladas em suas disciplinas. Segundo os

participantes, quando algumas decisões são tomadas no colegiado, não há o devido acompanhamento dessas ações e avaliação do processo.

Diante dessas fraquezas, os docentes destacaram também a falta de investimento no corpo docente como fragilidade, a qual foi traduzida como a falta de oferecimento de cursos, capacitações e fórum de discussões sobre metodologias ativas.

Em outro estudo, docentes de um curso de Enfermagem relataram a necessidade de encontros pedagógicos, indicando que se faz necessária a realização de cursos de capacitação para todos os envolvidos no processo educativo. Reforça-se, assim, a necessidade que as instituições forneçam subsídios aos docentes para repensarem e modificarem sua prática educativa, considerando a necessidade de formar professores capazes de fazer brotar sujeitos críticos, reflexivos e questionadores, em resposta às necessidades da sociedade (Mesquita et al., 2016).

Esta falta de investimento, associada à infraestrutura insuficiente e aos recursos materiais deficientes, está diretamente relacionada com a ameaça da desvalorização das universidades públicas, em especial devido ao financiamento deficiente, impactando no uso de metodologias ativas. Segundo Fontes et al. (2019), depoimentos de docentes demonstram insatisfação quanto à infraestrutura e a falta de materiais na instituição para realização das aulas, ao passo que também consideram que a falta de infraestrutura desfavorece a implementação de práticas pedagógicas no ensino ativo.

Dentre a desvalorização do ensino público, os participantes também falam da desvalorização do trabalho docente, que também influencia negativamente no uso de novas metodologias. Vale destacar que o atual cenário político do país toma cada vez mais uma face conservadora e antidemocrática, representada por um cotidiano de ataques ao conjunto da classe trabalhadora, em que a educação é alvo de retrocessos e ataques, a partir de medidas

que se direcionam no sentido de uma intensificação de um projeto de privatização da educação pública (Clasen, 2019).

É preciso a compreensão de que modificar as práticas pedagógicas não depende apenas da vontade do indivíduo e dos envolvidos com a proposta de um currículo integrado, mas também de um esforço coletivo da instituição, dos governos e da sociedade. Afinal de contas, é tarefa árdua transformar práticas com equipes desmotivadas, com instituições sucateadas, com a contínua desvalorização do docente (Medeiros et al., 2017).

Além disso, existe uma concepção cultural sobre educação, estando a maioria das pessoas, incluindo os docentes e discentes do curso, ainda presos ao modelo tradicional de ensino, por ser este modelo o que foi vivenciado por eles, resultando em concepções culturais perpetuadas na atualidade. De acordo Arruda et al. (2017), numa cultura predominantemente impregnada pela lógica linear, modelo que sustenta a maioria de nossos sistemas educacionais, implementar mudanças não é algo fácil de se fazer.

A educação básica inadequada, considerada aqui como uma ameaça ao uso de metodologias ativas, configura-se desta forma visto que também está predominantemente pautada em uma educação tradicional da transmissão de conteúdo.

Este modelo tradicional de ensino visa a atender às expectativas do mercado, de forma que ainda hoje prevalece o tecnicismo e a profissionalização da enfermagem, o que se considera como uma fraqueza, que interfere na utilização de metodologias ativas. Pois o desejo de ter uma profissão e adquirir técnicas para se inserir no mercado de trabalho e reproduzi-las distancia o discente da problematização e da busca por intervir na realidade.

Tal fato resulta do modelo tecnicista de educação, em que há uma exigência de produtividade e objetivos de ensino fragmentados, o que se relaciona com os antecedentes históricos do desenvolvimento do sistema capitalista, caracterizado pela execução de tarefas cada vez mais mecanizadas e fragmentadas, com o objetivo de buscar economia de tempo e o

máximo de produtividade. Dessa forma, no campo educacional, a tendência liberal tecnicista atua no aperfeiçoamento desse sistema produtivo em busca da integração do indivíduo no processo produtivo, ou seja, produzir indivíduos aptos para o mercado de trabalho (Silva, 2016).

Outra ameaça, a desvalorização da enfermagem, foi traduzida pelos docentes na precarização do trabalho do enfermeiro, que desestimula tanto o docente como o discente, além de favorecer a manutenção do tecnicismo e submissão da enfermagem a outras profissões nos locais de trabalho, além de gerar uma rotatividade alta de enfermeiros nos serviços.

É sabido que a valorização e o reconhecimento do trabalho do enfermeiro estão aquém da expectativa, de forma que a importância atribuída por este profissional e a ausência desses componentes assume um caráter negativo na motivação e desempenho do seu trabalho (Lage; Alves, 2016). Podendo esta realidade, quando vivenciada nos campos de estágio, influenciar na disposição, tanto de docentes como de discentes, para a utilização de novas metodologias.

Todos esses fatores encontram-se relacionados, também, à ameaça da integração ensino-serviço deficiente. Em estudo com docentes e preceptores de um curso de graduação em Enfermagem, também se concluiu que a integração ensino-serviço apresenta falhas, que dificultam a prática de metodologias ativas. De forma que no currículo integrado e na matriz dialógica de competência, torna-se essencial a formação a partir do mundo do trabalho, sendo decisiva essa articulação com os serviços de saúde (Chirelli; Nassif, 2017).

Com relação aos cenários de prática, os docentes levantaram como fraqueza a infraestrutura deficiente, pois nesses locais eles possuem dificuldade de acesso a salas, cadeiras, rede de computadores e mesmo local para a guarda de pertences durante o estágio. No entanto, a maior dificuldade enfrentada nesses cenários diz respeito à receptividade pelos profissionais, o que pode estar relacionada a esta falha na integração ensino-serviço.

A deficiência na consolidação de políticas públicas é uma ameaça ao uso de metodologias ativas, pois muitas vezes os cenários de prática mostram uma realidade muito distante do esperado, impossibilitando o desenvolvimento de algumas ações.

Esta deficiência de integração está também relacionada à manutenção da dicotomia teoria-prática pela universidade, e comunicação deficiente entre a universidade e os profissionais do serviço, a fim de realizarem o planejamento conjunto das ações, como está previsto nas DCN (Brasil, 2001). Paiva et al. (2016), em sua revisão integrativa, concluíram como um dos desafios apontados no uso das metodologias ativas de ensino-aprendizagem a dificuldade para articular a parceria com outros profissionais no campo de atuação.

O que precisa ser revisto, uma vez que o ensino, quando desarticulado da realidade, focaliza o conteúdo por si só, gerando visão distorcida da realidade e alienando os alunos de sua verdadeira responsabilidade profissional (Mesquita et al., 2016).

A comunicação interna e relações interpessoais deficientes também foram percebidas entre os docentes, dificultando a efetividade das discussões em reuniões; entre os setores podendo gerar barreiras para o desenvolvimento de algumas atividades acadêmicas, como ocorre com a burocratização; e entre os cursos da universidade, os quais poderiam colaborar um com o outro, permitindo a comunicação entre diversas áreas do conhecimento.

A mudança de perfil dos discentes foi considerada uma fraqueza, dificultando o uso de novas metodologias. Esses discentes foram identificados com menor compromisso do que os alunos de turmas anteriores, e desinteressados na participação política, estando os Centros Acadêmicos esvaziados.

Em outro estudo, docentes enfermeiros identificaram que existe uma mudança no perfil dos graduandos de Enfermagem, considerando que muitos ingressam na universidade, jovens, despreparados, inseguros, imaturos e desestimulados, sem muita definição sobre a profissão que querem seguir. Tal fato pode estar relacionado com o aumento da oferta dos

curso de Enfermagem, fazendo com que o ingresso no ensino superior ocorra cada dia mais cedo (Fontes et al., 2019).

Ainda com relação aos discentes, a educação não formal deficiente parece estar relacionada à dificuldade de relacionamento em grupo, dificultando a realização de atividades que promovam a construção coletiva do conhecimento por meio do trabalho em equipe.

O desconhecimento de novas tecnologias, por sua vez, dificulta as inovações no processo ensino-aprendizagem, favorecendo a manutenção de atividades tradicionais. Outra ameaça são cursos de graduação não presenciais, fragilizando ainda mais a formação de novos profissionais.

### **Neutralidades**

Discute-se agora as correlações de neutralidade existentes entre os pontos positivos e negativos entre os ambientes, contrapondo as Ameaças com as Forças, e as Oportunidades com as Fraquezas.

As forças do corpo docente capacitado e multiprofissional podem se unir às forças dos docentes sensibilizados e capacitados para o uso de metodologias ativas, por meio das reuniões de docentes a fim de traçar estratégias para promover a integração ensino-serviço, de forma a permitir a participação dos profissionais do serviço. Dessa forma está-se colaborando também para a consolidação do SUS, por meio de ações integradas para que o ensino modifique positivamente os serviços, e o serviço modifique a formação para que esta busque atender às reais necessidades de saúde da população.

A autonomia que os docentes possuem para escolha de suas propostas didáticas os deixa livres para aplicar a metodologia da problematização nos diferentes ambientes de atuação, podendo desenvolver essas ações nas práticas de campo, nos projetos de pesquisa e

extensão, além de poder desenvolver ações nas escolas de formação básica, na comunidade, como forma de sensibilizar sobre o uso de metodologias ativas, favorecendo mudanças graduais na concepção cultural de educação.

As modificações almejam um caráter coletivo, em que reflexões são necessárias para que se possa atingir o objetivo do curso almejado, além de romper com paradigmas tradicionais, velhos costumes práticos, implantar o novo, mobilizar pensamentos e modificá-los. Afirma-se também que, para que um curso adote um novo modelo curricular, é necessário que haja grande mobilização dos docentes e discentes, pois a construção deve ser sempre coletiva (Medeiros et al., 2017).

Uma possibilidade de mobilização discente pode ocorrer por meio do Centro Acadêmico (CA). As atividades nesse cenário devem ser estimuladas para favorecer a participação política dos discentes, engajando na luta por uma educação de qualidade, podendo promover o envolvimento com as discussões relacionadas ao currículo, e na luta contra o sucateamento das universidades públicas, de forma a se opor à formação para o mero tecnicismo e profissionalização da enfermagem.

O CA deve ser ativo e proporcionar não só direito à reivindicação, mas também ações extracurriculares que sejam úteis e agreguem valores sociais e políticos à formação acadêmica dos discentes (Costa et al., 2017). Assim, o CA pode se engajar na organização de atividades acadêmicas extracurriculares como debates, discussões, palestras, atividades culturais, as quais podem ter como cenário as escolas de educação básica e a comunidade, buscando temas voltados ao papel das metodologias ativas para buscar aproximar a formação às necessidades de saúde da população.

Um estudo mostra que um CA foi reativado em determinada universidade com o objetivo de despertar o pensamento crítico e senso político nos alunos, através da participação junto aos docentes em um processo de reforma curricular (Alves et al., 2017). Afinal, um

estudante que é envolvido com o movimento estudantil e que tem o intuito de fazer a diferença e que não se conforma com o que lhe é apresentado, transfere esses aspectos para sua vida profissional (Borges et al., 2016).

Apoiando-se na autonomia universitária, a universidade possui a garantia que, independentemente dos governos e dos estados onde elas estejam inseridas, o conhecimento vai ter liberdade para ser produzido mesmo que contrarie as regras daquela sociedade. Dessa forma, mesmo diante do contexto político atual, a universidade pode continuar sua luta por uma formação de sujeitos críticos e reflexivos e se opor ao tecnicismo da enfermagem e de outros profissionais.

Outros cursos da instituição que utilizam metodologias ativas ajudam a fazer frente às ameaças, por entender que a mudança é possível mesmo diante das adversidades. Não que não se queira encorajar as mudanças, mas talvez seja preciso entender que a maioria das mudanças será um reflexo da aplicabilidade das metodologias ativas e que, portanto, só ocorrerá em longo prazo, sendo necessário começar.

Com relação a educação não-formal, esta pode ser neutralizada por meio de diversas forças da instituição, visto que o espaço escolar é crucial na formação do indivíduo e em seu processo de concepção crítica, sendo considerado, potencialmente, como espaço de negação a valores internalizados a partir da sua primeira instituição de socialização: a família. O indivíduo encontra-se, em uma condição de superação da consciência individual, referente às relações estabelecidas na esfera privada, ao conceber-se enquanto parte de uma categoria (Clasen, 2019).

Correlacionando fraquezas com oportunidades, a vigência de currículo disciplinar pode ser neutralizada pelo arcabouço legal, em que as DCN/ENF traçam o perfil de competências e habilidades do enfermeiro, no qual o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) deve

ser pautado. Além da possibilidade de exploração do currículo integrado de outras instituições.

No estudo de Franco et al. (2018), foi possível perceber que a produção textual do PPC de um curso de Enfermagem, que hoje possui currículo integrado, foi tecido em meio a um movimento de recontextualização dos componentes das DCN/ENF, das políticas de saúde, das concepções teóricas do currículo integrado, de experiências de outras instituições de ensino e de diretrizes para o Ensino Superior.

As iniciativas de outras IES podem ser oportunizadas não apenas para a produção textual de um currículo integrado, mas também para que os docentes busquem troca de experiências sobre sua prática pedagógica e sobre o processo de mudança como um todo.

A oportunidade de vivências na comunidade pode neutralizar, ainda, a manutenção da dicotomia teoria-prática. Segundo Franco et al. (2018), os docentes superam essa dicotomia quando permitem que os discentes vivam situações de ensino nas quais os saberes teóricos e práticos se interpenetram. Para tanto, os docentes levam os discentes a mobilizar seus saberes prévios e, diante desse movimento, os conduzem para a articulação e a construção de novos saberes necessários às atividades propostas, apontando também para uma relação interdisciplinar dos conteúdos.

Dessa forma, Paiva et al. (2016) afirmam que a integração entre teoria e prática é fomentada por meio das metodologias ativas, lançando um novo horizonte de possibilidade de formação, que se faz mais sólida, coerente e efetiva, o que se conhece por aprendizagem significativa. Portanto, embora essa integração seja requerida para facilitar o uso de metodologias ativas, a mesma se configura em uma consequência desse novo método de ensino-aprendizagem.

Por fim, para que a falta de incentivo institucional para o uso de metodologias ativas possa ser neutralizada, a gestão precisa ter um sentimento de pertença ao projeto curricular e

ao grupo como um todo, incluindo, docentes, discentes, profissionais administrativos, preceptores, gestores dos serviços e comunidade. Afinal, apenas permitir que os docentes trabalhem para construir um currículo enquanto não tragam problemas não é postura esperada de um gestor num projeto inovador (Masetto et al., 2017).

### **Conclusão**

A universidade possui forças e fraquezas relacionadas ao seu corpo docente, organização institucional, recursos materiais, infraestrutura e aos discentes; e o ambiente externo possui oportunidades e ameaças, que envolvem o cenário político, legal, governamental, relativo à educação, sociocultural e tecnológica, que interferem com a utilização de metodologias ativas na formação do enfermeiro.

Estes diferentes elementos se relacionam entre si, podendo se potencializar positivamente, quando forças e oportunidades são favorecidas; e negativamente, quando se enfatizam as fraquezas e ameaças, não intervindo sobre as mesmas. Além da possibilidade de neutralizar as fraquezas institucionais por meio das oportunidades encontradas no cenário externo, e neutralizar as ameaças, lançando mão das forças que estão à disposição da instituição.

Dessa forma, compreende-se que a utilização de metodologias ativas no ensino superior é influenciada por estes diversos fatores, internos e externos à universidade, os quais precisam ser compreendidos a fim de traçar estratégias para promover a utilização dessas metodologias e instituí-las como proposta institucional, a fim de promover a formação de enfermeiros com habilidades e competências propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

## Referências

- Alves, A.C.M. et al (2017). **Reativação do Centro Acadêmico e sua importância na discussão da reforma da grade curricular do curso de nutrição da Universidade Federal de Viçosa**. JMPHC | Journal of Management & Primary Health Care, vol. 7, núm. 1, pp. 14-14 <<http://jmphc.com.br/jmphc/article/view/330>> [Consulta: 12 fev. 2020].
- Araújo, M. G., Schwamborn, S. H. L (2013). **A educação ambiental em análise SWOT**. Ambiente & Educação, vol. 18, núm.2, pp. 183-207, <<https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/4055>> [Consulta: 15 fev. 2020].
- Arruda, M. P., Lima, L. C., Arruda, R. P., Stefenon, S. F., Klaar, A. C. R. (2017) **Metodologias ativas para promover autonomia: reflexões de professores do ensino superior**. Rev Espacios, vol. 38, núm. 20, pp. 2-11, <http://www.revistaespacios.com/a17v38n20/a17v38n20p02.pdf> [Consulta: 10 mar. 2019].
- Backes, D. S., Colomé, J. S., Erdmann, R. H., Lunardi, V. L (2011). **Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas**. O Mundo da Saúde, São Paulo, vol. 35, núm. 4, pp. 438-442. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-070720180004580016438-442>, [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/artigos/grupo\\_focal\\_como\\_tecnica\\_coleta\\_analise\\_dados\\_pesquisa\\_qualitativa.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/artigos/grupo_focal_como_tecnica_coleta_analise_dados_pesquisa_qualitativa.pdf). [Consulta: 30 ago. 2018].
- Barbosa, N.C.T., Cordeiro, B.C., Abrahão, A.L. et al (2017). **Educação em saúde: o uso da matriz SWOT para análise de projetos**. Rev enferm UFPE on line, Recife, vol. 11, núm. 11, pp. 4298-4304, <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/download/25148-50449-1-SM.doc/24625> [Consulta: 15 fev. 2020].
- Bardin, L (2011). Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições.
- Bauer, C., Paiva, L (2019). **O sindicalismo docente universitário e a contrarreforma universitária neoliberal**. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, vol. 11, núm. 22, pp. 143-156, <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/262/222>> [Consulta: fev. 2020].
- Borges, A. R. et al (2016). 39 anos de história do movimento estudantil na faculdade de enfermagem: a história do Diretório Acadêmico. J Nurs Health, vol. 6 (suppl.), pp.131-140, <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/enfermagem/article/view/9189/5999>> [Consulta: 12 fev. 2020].
- Brasil (2001). Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem**. Brasília: Ministério da Saúde. <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>> [Consulta: 20 fev. 2020].

Brasil (2012). Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Brasília: Ministério da Saúde, <<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>> [Consulta: 16 fev. 2020].

Carabetta Júnior, V (2013). **A Utilização de Mapas Conceituais como Recurso Didático para a Construção e InterRelação de Conceitos**. Rev. bras. educ. med, vol. 37, núm. 3, pp. 441-447, <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v37n3/17.pdf>> [Consulta: 02 maio 2019].

Casarotto, C (2019). **Análise SWOT ou Matriz F.O.F.A.:** entenda o conceito e como colocá-lo em prática. <<https://rockcontent.com/blog/como-fazer-uma-analise-swot/>> [Consulta: 25 fev 2019].

Chirelli, M. Q., Nassif, J. V (2017). **Metodologia Ativa no currículo por competência:** processo, facilidades e dificuldades. Investigação Qualitativa em Educação, vol. 1, pp. 518-529, <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1370/1327>> [Consulta: 31 jan. 2020].

Clasen, J. R (2019). **Quais as tarefas necessárias à educação em tempos de ascensão do conservadorismo?** RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, [S.l.], vol. 5, ed. Esp., pp. 1-8, DOI: <http://dx.doi.org/10.23899/relacult.v5i4.1252>. <<http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1252/877>> [Consulta: 13 fev. 2020].

Conterno, S. F. R., Lopes, R. E (2016). **Pressupostos pedagógicos das atuais propostas de formação superior em saúde no Brasil:** origens históricas e fundamentos teóricos. Avaliação (Campinas), Sorocaba, vol. 21, núm. 3, pp. 993-1016, DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000300016>. <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-407720160003000993&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-407720160003000993&lng=en&nrm=iso)> [Consulta: 27 jan. 2020].

Costa, M. F. O. et al (2017). **O papel do Centro Acadêmico na formação cidadã do universitário:** um estudo de caso dos usuários do CABIRG/UFC. Folha de Rostto: revista de biblioteconomia e ciência da informação, vol.3, núm. 1, pp. 5-15 <<https://periodicos.ufca.edu.br/ojs/index.php/folhaderostto/article/view/159>> [Consulta: 12 fev. 2020].

Fontes, F. L. L. et al (2019). **Desafios e dificuldades enfrentadas pelo enfermeiro docente para o exercício da docência no ensino superior**. Revista Eletrônica Acervo Saúde, núm. 24, e300, <<https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/300/465>> [Consulta: 08 fev. 2020].

Franco, E. C. D., Soares, A. N., Gazzinelli, M. F (2018). **Recontextualização macro e micropolítica do currículo integrado:** percursos experimentados em um curso de enfermagem. Esc. Anna Nery, Rio de Janeiro, vol. 22, núm. 4, e20180053, DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2177-9465-ean-2018-0053>.

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-81452018000400202&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452018000400202&lng=en&nrm=iso)> [Consulta: 10 abr. 2019].

Lage, C. E. B., Alves, M. S (2017). **(Des)valorização da enfermagem:** implicações no cotidiano do enfermeiro. *Enfermagem em Foco*, [S.l.], vol. 7, núm. 3/4, pp. 12-16, DOI: <https://doi.org/10.21675/2357-707X.2016.v7.n3/4.908>.

<<http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/908/338>> [Consulta: 16 fev. 2020].

Masetto, M. T., Nonato, B., Medeiros, Z (2017). **Inovação curricular no ensino superior:** entrevista com Marcos Tarciso Masetto. *Revista Docência do Ensino Superior*, vol. 7, núm. 1, pp. 203-210, <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2300/1431>> [Consulta: 07 fev. 2020].

Medeiros, R. C. R., Valente, G. S. C., Marin, F. S (2017). **Prática docente com base no currículo integrado e competências:** uma revisão de literatura. *Revista Norte Mineira de Enfermagem*, vol. 6, núm. 1, pp. 32-44,

<<http://www.renome.unimontes.br/index.php/renome/article/view/196/169>> [Consulta: 04 fev. 2020].

Mesquita, S. K. C., Meneses, R. M. V., Ramos, D. K. R (2016). **Metodologias ativas de ensino/aprendizagem:** dificuldades de docentes de um curso de enfermagem. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 473-486, DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sip00114>. <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462016000200473&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462016000200473&script=sci_abstract&lng=pt)> [Consulta: 30 jan. 2020].

Moraes, B. A., Costa, N. M. S. C (2016). **Compreendendo os currículos à luz dos norteadores da formação em saúde no Brasil.** *Rev Esc Enferm USP*, vol. 50, núm. esp, pp. 9-16, DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-623420160000300002>.

<[http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v50nspe/pt\\_0080-6234-reeusp-50-esp-0009.pdf](http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v50nspe/pt_0080-6234-reeusp-50-esp-0009.pdf)> [Consulta: 13 maio 2017].

OLIVEIRA, M. C. M.; LIMA, T. L.; BALUTA, V. H. **A formação do profissional enfermeiro, no contexto das reformas de ensino no Brasil.** *Revista Grifos*, n. 36/37, p. 161-186, 2014. Disponível em:

<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/grifos/article/download/2784/1766>. Acesso em 14 abr. 2019.

Oliveira, R. B (2018). **Uma autorreflexão pela autonomia universitária.** *Cienc. Cult.*, São Paulo, vol. 70, núm. 4, pp. 64-66, DOI: <http://dx.doi.org/10.21800/2317-66602018000400018>.

<[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252018000400018&lng=en&nrm=iso](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252018000400018&lng=en&nrm=iso)> [Consulta: 09 fev. 2020].

OPAS (2020). Organização Panamericana de Saúde. **OMS define 2020 como ano internacional dos profissionais de enfermagem e obstetrícia.**

<[https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6092:oms-define-2020-como-ano-internacional-dos-profissionais-de-enfermagem-e-obstetricia&Itemid=844](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6092:oms-define-2020-como-ano-internacional-dos-profissionais-de-enfermagem-e-obstetricia&Itemid=844)> [Consulta: 12 fev. 2020].

Paiva, M. R. F. et al (2016). **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem**: revisão integrativa. SANARE, Sobral, vol. 15, núm. 2, pp. 145-153, <<https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049/595>> [Consulta: 01 fev. 2020].

Pretto, F. L., Zitkoski, J. J (2016). **Por uma educação humanizadora**: um diálogo entre Paulo Freire e Erich Fromm. Revista de Ciências Humanas – Educação, vol. 17, núm. 29, pp. 46-65, <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2225/2183>> [Consulta: 27 jan. 2019].

Ranieri, N. B. S (2018). **Trinta anos de autonomia universitária**: resultados diversos, efeitos contraditórios. Educ. Soc., Campinas, vol. 39, núm. 145, pp. 946-961, DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302018205173>. <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302018000400946&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000400946&lng=en&nrm=iso)> [Consulta: 08 fev. 2020].

Silva, A. V. M (2016). **A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro**. Revista HISTEDBR On-line, vol. 16, núm. 70, pp. 197-209, <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644737/15765>> [Consulta: 16 fev. 2020].

Souza, L.P.S., Souza, A.M.V., Pereira, K.G. et al (2013). **Matriz SWOT como ferramenta de gestão para melhoria da assistência de enfermagem**: estudo de caso em um hospital de ensino. Revista Eletrônica Gestão & Saúde, vol. 4, núm.1, pp.1633-1643, <<http://periodicos.unb.br/index.php/rgs/article/view/207>> [Consulta: 21 mar. 2019].

UESB (2016). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. **Projeto de Reconhecimento do Curso de Medicina campus de Jequié**. <<http://catalogo.uesb.br/storage/documentos/medicina-bac-jq/projeto.pdf>> [Consulta: 23 jan. 2019].

## 6 CONCLUSÕES

O presente estudo permitiu concluir que os docentes do curso de graduação em Enfermagem perceberam como características das metodologias ativas a mudança de papéis do professor aluno, com ênfase na autonomia do discente em seu processo ensino-aprendizagem, a necessidade de valorizar o conhecimento prévio do aluno, o incentivo à formação crítico-reflexiva, a importância do trabalho em equipe para construção coletiva do conhecimento, a necessidade de inovação, a problematização como estratégia de ensino, além de considerar a disposição do aluno em aprender. Alguns docentes demonstraram também desconhecimento, conhecimento deficiente ou dúvidas sobre as metodologias ativas.

Embora a maioria dos docentes tenha demonstrado possuir referências sobre conceito e características das metodologias ativas, eles também referiram deficiência no domínio sobre essas metodologias, inclusive sobre sua aplicabilidade. Destaca-se a necessidade de educação permanente desses docentes diante da não completude da formação, visto que há influência da formação desses profissionais em moldes tradicionais na utilização de metodologias ativas.

Entre os docentes, também foi possível identificar aqueles que apresentam resistência em implementar o método, e aqueles que já se encontram sensibilizados para o uso, ou por já conhecerem, serem capacitados nessa temática e utilizarem a metodologia da problematização, ou por estarem abertos à mudança.

Por outro lado, a desmotivação docente também foi destacada como fator que limita o uso de metodologias ativas, estando relacionado a fatores como carga horária excessiva, desinteresse dos alunos e desvalorização docente. Os docentes alegam, ainda, que os discentes também demonstram resistências à metodologia ativa, embora comecem a despertar para a importância do método.

O estudo permitiu também compreender que a utilização de metodologias ativas no ensino superior é influenciada pelo equilíbrio entre diversos fatores internos e externos à universidade. No ambiente interno, foram analisadas as forças e fraquezas, e no ambiente externo, as oportunidades e ameaças, conforme proposto pela matriz SWOT.

Dessa forma, a universidade possui forças e fraquezas relacionadas ao seu corpo docente, organização institucional, recursos materiais, infraestrutura e ao discente; e o ambiente externo possui oportunidades e ameaças, que envolvem o cenário político, legal, governamental, relativo à educação, sociocultural e tecnológico. Esses diferentes elementos se relacionam entre si e interferem no uso das metodologias ativas, sendo analisados quanto as

suas potencialidades e neutralidades, podendo embasar o delineamento de estratégias para promover a utilização dessas metodologias e instituí-las como proposta institucional.

Como limitação deste estudo, destaca-se a escassez de estudos que abordem a visão do docente sobre a utilização dessas metodologias, além da sua realização com docentes apenas de uma instituição de ensino superior, o que restringe a compreensão sobre como docentes percebem as metodologias ativas na formação acadêmica do enfermeiro.

Acredita-se, porém, que esta pesquisa pode contribuir para a expansão das discussões sobre as metodologias ativas e para o desenvolvimento de estratégias que favoreçam a construção de conceitos e ferramentas para a operacionalização dessas metodologias nas instituições de ensino superior, inclusive de uma nova proposta curricular.

Por isso, conhecer a percepção dos docentes sobre as metodologias ativas na formação do enfermeiro e as forças, fraquezas, oportunidades e ameaças dos cenários que envolvem o uso dessa metodologia reveste-se de grande significado. De forma que os resultados desta pesquisa poderão subsidiar o planejamento de ações em prol de melhorias na qualidade do ensino, podendo embasar as alterações necessárias na matriz curricular e prática pedagógica dos cursos de graduação em Enfermagem que ainda não possuem as metodologias ativas como política institucional.

Além disso, sugere-se que novos estudos sejam realizados sobre essa temática para que haja a continuidade da discussão sobre as metodologias ativas como prática inovadora no processo ensino-aprendizagem, haja vista que este estudo não esgota as suas possibilidades de discussão. Devendo-se, é claro, avançar para a adoção da metodologia da problematização e, sobretudo, do PBL, por meio do currículo integrado, no ambiente acadêmico.

## REFERÊNCIAS

- ABEN. Associação Brasileira de Enfermagem. **Centro de Educação**. Disponível em: <http://www.abennacional.org.br/site/centro-de-educacao/#DOCUMENTOS>. Acesso em: 04 dez. 2019.
- ADAMY, E. K.; TEIXEIRA, E. **A qualidade da educação em tempos de novas Diretrizes Curriculares Nacionais**. Rev Bras Enferm [Internet], v. 71, Suppl. 4, p.1570-1571, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/reben/v71s4/pt\\_0034-7167-reben-71-s4-1485.pdf](http://www.scielo.br/pdf/reben/v71s4/pt_0034-7167-reben-71-s4-1485.pdf). Acesso em: 29 jan. 2020.
- ALBUQUERQUE, V. S. et al. **Os espaços de construção do conhecimento e a avaliação no currículo integrado do Curso de Enfermagem do UNIFESO**. R. pesq.: cuid. Fundam online, v. 2, n. 3, p. 997-1008, jul./set., 2010. Disponível em: <http://www6.ensp.fiocruz.br/repositorio/sites/default/files/arquivos/Espa%C3%A7os.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2020.
- ALEXANDRE, K. C. R. S. et al. **Docência em cursos superiores de enfermagem: formação e práticas pedagógicas**. Rev baiana enferm, v.32, e24975, 2018. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/24975/16485>. Acesso em: 08 fev. 2020.
- ALMEIDA, J. M. **A educação em Kierkegaard e Paulo Freire: por uma educação ético-existencial**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2013.
- ALVES, A.C.M. et al. **Reativação do Centro Acadêmico e sua importância na discussão da reforma da grade curricular do curso de nutrição da Universidade Federal de Viçosa**. JMPHC | Journal of Management & Primary Health Care, v. 7, n. 1, p. 14-14, jan. 2017. Disponível em: <http://jmphc.com.br/jmphc/article/view/330>. Acesso em: 12 fev. 2020.
- AMARAL, M. C. S.; PONTES, A. G. V.; SILVA, J. V. **O ensino de Educação Popular em Saúde para o SUS: experiência de articulação entre graduandos de enfermagem e agentes comunitários de saúde**. Revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v. 18, n. 2, p. 1547-1557, dez. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832014000601547&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832014000601547&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 16 fev. 2020.
- ARAÚJO, M. G.; SCHWAMBORN, S. H. L. **A educação ambiental em análise SWOT**. Ambiente & Educação, v. 18, n.2, p. 183-207, 2013. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/4055>. Acesso em: 15 fev. 2020.
- ARRUDA, M. P.; LIMA, L. C.; ARRUDA, R. P.; STEFENON, S. F.; KLAAR, A. C. R. **Metodologias ativas para promover autonomia: reflexões de professores do ensino superior**. Rev Espacios, v. 38, n. 20, p. 2-11, 2017. Disponível em: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n20/a17v38n20p02.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.
- BACKES, D. S.; COLOMÉ, J. S.; ERDMANN, R. H.; LUNARDI, V. L. **Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas**. O Mundo da Saúde, São

- Paulo, 2011, v. 35, n. 4, p. 438-442. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-070720180004580016438-442>. Disponível em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/artigos/grupo\\_focal\\_como\\_tecnica\\_coleta\\_analise\\_dados\\_pesquisa\\_qualitativa.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/artigos/grupo_focal_como_tecnica_coleta_analise_dados_pesquisa_qualitativa.pdf). Acesso em: 30 ago. 2018.
- BACKES, D.S.; ZAMBERLAN, C.; SIQUEIRA, H.C.H.; BACKES, M.T.S.; SOUSA, F.G.M; LOMBA, M.L.L.F. **Educação de qualidade na enfermagem: fenômeno complexo e multidimensional**. Texto Contexto Enferm, v. 27, n. 3, e4580016, ago. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-070720180004580016>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072018000300313&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072018000300313&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 25 set. 2018.
- BANDEIRA, D. M. A.; SILVA, M. A.; VILELA, R. Q. B. **Aprendizagem Baseada em Equipe**. Rev. Port. Saúde e Sociedade, v. 2, n. 1, p. 371-379, 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/nuspfamed/article/view/2707/2515>. Acesso em 29 nov. 2019.
- BAPTISTA, A. J. L. **Autonomia em tempos de capitalismo flexível: uma abordagem a partir de Paulo Freire**. Inter-Ação, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 122-139, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/44060/23210>. Acesso em: 28 jan. 2020.
- BARBOSA, N.C.T.; CORDEIRO, B.C.; ABRAHÃO, A.L. et al. **Educação em saúde: o uso da matriz SWOT para análise de projetos**. Rev enferm UFPE on line, Recife, v. 11, n. 11, p. 4298-4304, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/download/25148-50449-1-SM.doc/24625>. Acesso em: 15 fev. 2020.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições; 2011.
- BAUER, C.; PAIVA, L. **O sindicalismo docente universitário e a contrarreforma universitária neoliberal**. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 11, n. 22, p. 143-156, dez. 2019. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/262/222>. Acesso em: 11 fev. 2020.
- BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/0>. Acesso em: 10 mar. 2019.
- BERBEL, N. A. N. **A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez: uma perspectiva teórica e epistemológica**. Filosofia e Educação (Online), v. 3, n. 2, p. 264-287, 2012. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/326661630\\_A\\_metodologia\\_da\\_problematizacao\\_com\\_o\\_Arco\\_de\\_Maguerez\\_uma\\_perspectiva\\_teorica\\_e\\_epistemologica](https://www.researchgate.net/publication/326661630_A_metodologia_da_problematizacao_com_o_Arco_de_Maguerez_uma_perspectiva_teorica_e_epistemologica). Acesso em 06 mar. 2019.
- BORGES, A. R. et al. 39 anos de história do movimento estudantil na faculdade de enfermagem: a história do Diretório Acadêmico. J Nurs Health, v. 6 (suppl.), p.131-140, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/enfermagem/article/view/9189/5999>. Acesso em: 12 fev. 2020.

BORGES, M.; CHACHÁ, S.; QUINTANA, S. M.; FREITAS, L. C.; RODRIGUES, M. de L. **Aprendizado baseado em problemas**. Medicina (Ribeirao Preto. Online), v. 47, n. 3, p. 301-307, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/86619/89549>. Acesso em: 06 mar. 2019.

BRAID, L. M. C.; MACHADO, M. F. A. S.; ARANHA, Á. C. **Estado da arte das pesquisas sobre currículo em cursos de formação de profissionais da área da saúde: um levantamento a partir de artigos publicados entre 2005 e 2011**. Interface - Comunic., Saude, Educ., v.16, n.42, p.679-692, jul./set. 2012. Disponível em: [https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource\\_ssm\\_path=/media/assets/icse/v16n42/v16n42a08.pdf](https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/icse/v16n42/v16n42a08.pdf). Acesso em: 07 mar. 2019.

BRANCO, M. L. F. R. **A educação progressiva na atualidade: o legado de John Dewey**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 3, p.783-798, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n3/aop1450.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem**. Brasília: Ministério da Saúde, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em 16 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 573, de 31 de Janeiro de 2018. **Aprova o Parecer Técnico nº 28/2018 contendo recomendações do Conselho Nacional de Saúde (CNS) à proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação Bacharelado em Enfermagem**. Edição: 213, Seção: 1, Página: 38. Brasília: Ministério da Saúde, 2018. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/48743098/do1-2018-11-06-resolucao-n-573-de-31-de-janeiro-de-2018-48742847](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/48743098/do1-2018-11-06-resolucao-n-573-de-31-de-janeiro-de-2018-48742847). Acesso em: 16 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde: Um panorama da edição PET-Saúde/GraduaSUS**. Brasília: Ministério da Saúde, 2018. 50 p. Disponível em: <http://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2018/dezembro/13/Programa-de-Educacao-pelo-Trabalho-para-a-Saude-SaudeGraduaSUS-FINAL-WEB.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRAVO, V. A. A.; CYRINO, E. G.; AZEVEDO, M. A. R. **Ensino na atenção primária à saúde e as Diretrizes Curriculares Nacionais: o papel do projeto político-pedagógico**. In: CYRINO, A.P.; GODOY, D.; CYRINO, E.G. Saúde, ensino e comunidade: reflexões sobre práticas de ensino na atenção primária à saúde. São Paulo: Cultura acadêmica, p. 25-48, 2014.

Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/266736181>. Acesso em 15 fev. 2020.

CABRAL, H. S. R.; ALMEIDA, K. V. G. **Problem Based Learning: Aprendizagem Baseada em Problemas**. Revista Interface: Saúde, Humanas e Tecnologia, ano 2, v. 2, n. especial, jun. 2014. Disponível em: <http://interfaces.leaosampaio.edu.br/index.php/revista-interfaces/article/view/35/42>. Acesso em: 15 fev. 2020.

CARABETTA JÚNIOR, V. **A Utilização de Mapas Conceituais como Recurso Didático para a Construção e InterRelação de Conceitos**. Rev. bras. educ. med, v. 37, n. 3, p. 441-447, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v37n3/17.pdf>. Acesso em: 02 maio 2019.

CARVALHO, A. D. S. DE; OLIVEIRA, V. I.; GUEDES, A. C. B. DE S.; MARTINS, J. L. **Gestão da aprendizagem, proatividade e autonomia dos discentes: novas práticas**. Aturá - Revista Pan-Amazônica de Comunicação, v. 1, n. 3, p. 175-188, dez. 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/atura/article/view/4096/12047>. Acesso em: 01 dez. 2019.

CASAROTTO, C. **Análise SWOT ou Matriz F.O.F.A.: entenda o conceito e como colocá-lo em prática**. 2019. Disponível em: <https://rockcontent.com/blog/como-fazer-uma-analise-swt/>. Acesso em: 25 fev 2019.

CHIRELLI, M. Q.; NASSIF, J. V. **Metodologia Ativa no currículo por competência: processo, facilidades e dificuldades**. Investigação Qualitativa em Educação, v. 1, p. 518-529, 2017. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1370/1327>. Acesso em: 31 jan. 2020.

CLASEN, J. R. **Quais as tarefas necessárias à educação em tempos de ascensão do conservadorismo?**. RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, [S.l.], v. 5, ed. Esp., p. 1-8, abr. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.23899/relacult.v5i4.1252>. Disponível em: <http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1252/877>. Acesso em: 13 fev. 2020.

COELHO, L.; PISONI, S. **Vygotsky: sua teoria e a influência na educação**. Revista e-Ped-FACOS/CNECOSório, v. 2, n. 1, p. 144-152, ago. 2012. Disponível em: [http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto\\_2012/pdf/vygotsky\\_-\\_sua\\_teorica\\_e\\_a\\_influencia\\_na\\_educacao.pdf](http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/vygotsky_-_sua_teorica_e_a_influencia_na_educacao.pdf). Acesso em: 23 set. 2018.

CONTERNO, S. F. R.; LOPES, R. E. **Pressupostos pedagógicos das atuais propostas de formação superior em saúde no Brasil: origens históricas e fundamentos teóricos**. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 21, n. 3, p. 993-1016, nov. 2016. DOI:

<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000300016>. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772016000300993&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772016000300993&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 27 jan. 2020.

CORRÊA, A. B.; REIBNITZ, K. S.; KLOH, D. et al. **Contribuições do Programa PRÓ-Saúde: uma visão dos egressos de enfermagem**. Rev enferm UFPE on line, Recife, v. 11, n. 2, p. 567-575, fev. 2017. Disponível em:  
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/viewFile/11975/14524>. Acesso em: 22 abr. 2019.

CORRÊA, E. A.; SANTOS, B.; RODRIGUES, L.; PAZ, D. P. **Metodologias ativas: sala de aula invertida - um novo jeito de aprender**. Revista Mundi Engenharia, Tecnologia e Gestão, v. 4, n. 1, p. 133-144, mar. 2019. Disponível em:  
<http://periodicos.ifpr.edu.br/index.php?journal=MundiETG&page=article&op=view&path%5B%5D=752&path%5B%5D=323>. Acesso em: 30 nov. 2019

COSTA, M. V.; BORGES, F. A. **O Pró-PET-Saúde frente aos desafios do processo de formação profissional em saúde**. Interface (Botucatu), Botucatu, v. 19, supl. 1, p. 753-763, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622014.1057>. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832015000500753&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832015000500753&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 jun. 2017.

COSTA, M. F. O. et al. **O papel do Centro Acadêmico na formação cidadã do universitário: um estudo de caso dos usuários do CABIRG/UFC**. Folha de Rostto: revista de biblioteconomia e ciência da informação, v.3, n. 1, p. 5-15, jan./jun. 2017. Disponível em:  
<https://periodicos.ufca.edu.br/ojs/index.php/folhaderostto/article/view/159>. Acesso em 12: fev. 2020.

DANIELSKI, K. **O currículo integrado em enfermagem - um estudo sobre a Universidade Regional de Blumenau**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Regional de Blumenau, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação, 2009. Disponível em:  
[https://bu.furb.br/docs/DS/2009/336647\\_1\\_1.pdf](https://bu.furb.br/docs/DS/2009/336647_1_1.pdf). Acesso em: 08 set. 2019.

DIAS, R. F. N. C.; BUENO, F. F. L. **O processo ensino aprendizagem na perspectiva da teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky**. Rev. Triang. v. 8, n. 2, p. 172-184, jul./dez. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Desktop/downloads%202/1692-8221-1-PB.pdf>. Acesso em: 23 set. 2018.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**. Revista Thema, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/404/295>. Acesso em: 04 set. 2018.

DUARTE, F. B.; MOREIRA, C. H. **A docência e a formação continuada: em busca dos saberes docente**. Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo, jun. 2016. Disponível em: <http://www.eumed.net/rev/atlante/2016/06/docencia.html>. Acesso em: 10 out. 2019.

FAZENDA, I. C. A.; GODOY, H. P. **Interdisciplinaridade**: pensar, pesquisar e intervir. São Paulo: Cortez, 2014.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: Teoria e Prática. Revista Ciências Humanas - Educação e Desenvolvimento Humano - UNITAU, v. 10, n. 1, ed. 18, p. 33 - 37, jun. 2017. Disponível em: <http://www.rchunitau.com.br/>. Acesso em 23 nov. 2019.

FERREIRA, A. V.; MACHADO, J. A.; LYRA, T. S. **Práticas socioeducativas na educação não escolar**: entre a dialogicidade de Paulo Freire e a convivência de Xesús Jares. Revista @mbienteeducação, [S.l.], v. 12, n. 1, p. 10-23, jan. 2019. DOI: <https://doi.org/10.26843/ae19828632v12n12019p10a23>. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/639/635>. Acesso em: 27 jan. 2020.

FONTES, F. L. L. et al. **Desafios e dificuldades enfrentadas pelo enfermeiro docente para o exercício da docência no ensino superior**. Revista Eletrônica Acervo Saúde, n. 24, e300, jun. 2019. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/300/465>. Acesso em: 08 fev. 2020.

FRANÇA, T. et al. **PET-Saúde/GraduaSUS**: retrospectiva, diferenciais e panorama de distribuição dos projetos. Saúde debate, v. 42, esp. 2, p. 286-301, out. 2018. Disponível em: [https://www.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-11042018000500286](https://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-11042018000500286). Acesso em: 10 nov. 2019.

FRANCO, E. C. D.; SOARES, A. N.; BETHONY, M. F. G. **Currículo integrado no ensino superior em enfermagem**: o que dizem os enfermeiros docentes. Enferm. Foco, v. 7, n. 1, p. 33-36, 2016. Disponível em: <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/662/281>. Acesso em: 15 fev. 2020.

FRANCO, E. C. D.; SOARES, A. N.; GAZZINELLI, M. F. **Recontextualização macro e micropolítica do currículo integrado**: percursos experimentados em um curso de enfermagem. Esc. Anna Nery, Rio de Janeiro, v. 22, n. 4, e20180053, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2177-9465-ean-2018-0053>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-81452018000400202&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452018000400202&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 abr. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, R. P.; GUIMARÃES, R. M.; HENRIQUES, R. L. M.; MAURO, M. Y. C. **O currículo integrado da Faculdade de Enfermagem UERJ**: uma reflexão sobre a Formação de Recursos Humanos para o SUS. Rev. Bras Enferm, Brasília (DF), v. 56, n. 4, p. 381-384, jul./ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v56n4/a14v56n4.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2019.

FREITAS, A. L. S.; FORSTER, M. M. S. **Paulo Freire na formação de educadores**: contribuições para o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas. Educ. rev., Curitiba, n. 61, p. 55-70, set. 2016. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602016000300055&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000300055&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 18 mar. 2019.  
<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.47206>.

FREY, K. **As contribuições de John Dewey e Anísio Teixeira para uma escola pública de qualidade para os brasileiros**. Revista Saberes e Sabores Educacionais, n. 4, 2017.

Disponível em:

<http://revista.faifaculdades.edu.br/index.php/pedagogicos/article/view/414/272>. Acesso em: 23 set. 2018.

GADOTTI, M. **Pedagogia do oprimido como pedagogia da autonomia e da esperança**.

Revista UniFreire, ano 6, ed. 6, p. 6-30, dez. 2018. Disponível em:

[https://www.paulofreire.org/download/pdf/Revista\\_Unifreire\\_28\\_12\\_2018.pdf#page=6](https://www.paulofreire.org/download/pdf/Revista_Unifreire_28_12_2018.pdf#page=6).

Acesso em: 27 jan. 2020.

GOUVÊA, E. P.; ODAGIMA, A. M.; SHITSUKA, D. M.; SHITSUKA, R. **Metodologias ativas: uma experiência com mapas conceituais**. Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queirós, ano 6, n. 21, fev. 2016. Disponível em: [www.faceq.edu.br/regs](http://www.faceq.edu.br/regs).

Acesso em: 02 maio 2019.

GUARESCHI, A. P. D. F.; KURCGANT, P. **Influência da formação docente no perfil do egresso de graduação em enfermagem**. Cogitare Enferm, v. 19, n. 1, p.101-108, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4836/483647660015.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2020.

IDE, C. A. C. et al. **Avaliação da implantação do currículo integrado no programa de graduação em enfermagem**. Acta paul. enferm., São Paulo, v. 27, n. 4, p. 340-347, ago. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0194201400057>. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-21002014000400009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002014000400009&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 Abr 2019.

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-21002014000400009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002014000400009&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 Abr 2019.

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-21002014000400009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002014000400009&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 Abr 2019.

KELLER-FRANCO, E.; KUNTZE, T. D.; COSTA, L. S. **Inovação curricular na formação dos profissionais da saúde**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-14, ago. 2012.

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76623546014>. Acesso em: 07 mar. 2019.

KLOH, D; REIBNITZ, KS; BOEHS, AE; WOSNY, AM; LIMA, MM. **Princípio da integralidade do cuidado nos projetos políticos-pedagógicos dos cursos de Enfermagem**.

Rev. latinoam. enferm. 2014; v. 22, n.4, p. 693-700. Acesso em 20 Jun 2017. Disponível em:

[http://www.scielo.br/pdf/rlae/2014nahead/pt\\_0104-1169-rlae-0104-1169-3381-2469.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rlae/2014nahead/pt_0104-1169-rlae-0104-1169-3381-2469.pdf).

DOI: 10.1590/0104-1169.3381.2469

KOCHHANN, A. K.; MORAES, Â. C. M.; LANDIM, F. Q. P.; SILVA, T. G.; PAULA, E. S.; GOMES, N. **A teoria da aprendizagem significativa de David Paul Ausubel: um estudo viabilizado pela extensão universitária**. In: II Simpósio de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis, v. 1, n. 2, 2013. Anais [...]. Disponível em:

<http://www.anais.ueg.br/index.php/simpecae/article/view/3092>. Acesso em: 24 set. 2018.

LAGE, C. E. B.; ALVES, M. S. **(Des)valorização da enfermagem: implicações no cotidiano do enfermeiro**. Enfermagem em Foco, [S.l.], v. 7, n. 3/4, p. 12-16, fev. 2017. DOI:

<https://doi.org/10.21675/2357-707X.2016.v7.n3/4.908>. Disponível em:  
<http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/908/338>. Acesso em: 16 fev. 2020.

LEAL, L. B.; PEREIRA, K. L. A.; NEGREIROS, A. L. B. et al. **Método ativo problematizador como estratégia para formação em saúde**. Rev enferm UFPE on line., Recife, v. 12, n. 4, p. 1139-1143, abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5205/1981-8963-v12i4a231346p1139-1143-2018>. Disponível em:  
<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-970817>. Acesso em: 25 maio 2019.

LEÃO, M. F.; DUTRA, M. M. **Influências do comportamentalismo, cognitivismo e humanismo na prática pedagógica de alguns professores de ciências da região do Baixo Araguaia (MT)**. Educação em Debate, Fortaleza, ano 40, n. 76, p.146-162, mai./ago. 2018. Disponível em:  
<http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/683/433>. Acesso em: 20 abr. 2019.

LEITE, M.T.S.; OHARA, C.V.S.; KAKEHASHI, T.Y.; RIBEIRO, C.A. **Unidade teórico-prática na práxis de um currículo integrado: percepção de docentes de Enfermagem na saúde da criança e do adolescente**. Rev Bras Enferm, Brasília, v. 64, n. 4, p. 717-724, jul./ago. 2011. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672011000400014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672011000400014). Acesso em: 16 fev. 2020.

LEMOS, A. P.; COTTA, R. M.; COSTA, G.; MENDONÇA, E.; FERREIRA, E. **Percepção de estudantes de enfermagem sobre o portfólio como estratégia de ensino, aprendizagem e avaliação**. JMPHC/ Journal of Management & Primary Health Care, v. 9, n. 7, p. 1-17, dez. 2018. Disponível em: <http://www.jmphc.com.br/jmphc/article/view/505/725>. Acesso em: 29 nov. 2019.

LIMA, V.V. **Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem**. Interface (Botucatu), Botucatu, v. 21, n. 61, p. 421-434, jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622016.0316>. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832017000200421&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832017000200421&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 25 jul. 2017.

LIMA, V. V. et al. **Ativadores de processos de mudança: uma proposta orientada à transformação das práticas educacionais e da formação de profissionais de saúde**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 20, n. 1, p. 279-288, 2015. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/pdf/csc/v20n1/pt\\_1413-8123-csc-20-01-00279.pdf](http://www.scielo.br/pdf/csc/v20n1/pt_1413-8123-csc-20-01-00279.pdf). Acesso em: 14 jan. 2019.

LOPES, M. S. V.; LIMA FILHO, F. J. R.; SILVA, C. L.; LUCIANO, E. B.; CRUZ, T. G.; MOTA, W. S. **O cinema como ferramenta transformadora do ensino em saúde: relato de experiência**. Rev. Saúde e Ciência [internet], v. 6, n. 3, p. 106-116, 2017. Disponível em:  
<http://www.ufcg.edu.br/revistasaudeciencia/index.php/RSC-UFCG/article/view/452>. Acesso em: 29 nov. 2019.

LOPES, R. P. **Metodologias ativas**. In: XII Semana de Licenciatura, Jataí, GO, 2015. Anais [...]. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/389-2167-1-PB.pdf>. Acesso em: 22 set. 2017.

MACEDO, K. D. S. et al. **Metodologias ativas de aprendizagem**: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde. Esc. Anna Nery, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, e20170435, jul. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2177-9465-ean-2017-0435>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-81452018000300704&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452018000300704&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 01 fev. 2020.

MANZATO, A. J.; SANTOS, A. B. **A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa**. Departamento de Ciência de Computação e Estatística, IBILCE – UNESP, São Paulo, 2012. Disponível em: [http://www.inf.ufsc.br/~verav/Ensino\\_2012\\_1/ELABORACAO\\_QUESTIONARIOS\\_PESQUISA\\_QUANTITATIVA.pdf](http://www.inf.ufsc.br/~verav/Ensino_2012_1/ELABORACAO_QUESTIONARIOS_PESQUISA_QUANTITATIVA.pdf). Acesso em 16 fev. 2020.

MARRAN, A. L.; LIMA, P. G.; BAGNATO, M. H. S. **As políticas educacionais e o estágio curricular supervisionado no curso de graduação em enfermagem**. Trab. educ. saúde, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 89-108, abr. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sip00025>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462015000100089&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462015000100089&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 20 jun. 2017.

MARIN, M. J. S. et al. **Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem**. Revista brasileira de educação médica, v. 34, n. 1, p. 13-20, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-55022010000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-55022010000100003&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 29 jan. 2020.

MASETTO, M. T.; NONATO, B.; MEDEIROS, Z. **Inovação curricular no ensino superior**: entrevista com Marcos Tarciso Masetto. Revista Docência do Ensino Superior, v. 7, n. 1, p. 203-210, jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2300/1431>. Acesso em 07 fev. 2020.

MEDEIROS, R. C. R.; VALENTE, G. S. C.; MARIN, F. S. **Prática docente com base no currículo integrado e competências**: uma revisão de literatura. Revista Norte Mineira de Enfermagem, v. 6, n. 1, p. 32-44, 2017. Disponível em: <http://www.renome.unimontes.br/index.php/renome/article/view/196/169>. Acesso em: 04 fev. 2020.

MERIGHI, M.A.B. et al. **Ensinar e aprender no campo clínico: perspectiva de docentes, enfermeiras e estudantes de enfermagem**. Rev Bras Enferm, v. 67, n. 4, p. 505-511, jul./ago. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167.2014670402>. Acesso em: 13 maio 2017.

MESQUITA, S. K. C.; MENESES, R. M. V.; RAMOS, D. K. R. **Metodologias ativas de ensino/aprendizagem**: dificuldades de docentes de um curso de enfermagem. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 473-486, maio/ago. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sip00114>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462016000200473&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462016000200473&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 30 jan. 2020.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento; pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.

MITRE, S. M. et al. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde; debates atuais**. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 13, supl. 2, p. 2133-2144, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232008000900018](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232008000900018). Acesso em: 16 fev. 2020.

MORAES, B. A.; COSTA, N. M. S. C. **Compreendendo os currículos à luz dos norteadores da formação em saúde no Brasil**. *Rev Esc Enferm USP*, v. 50, n. esp, p. 9-16, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-623420160000300002>. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v50nspe/pt\\_0080-6234-reeusp-50-esp-0009.pdf](http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v50nspe/pt_0080-6234-reeusp-50-esp-0009.pdf). Acesso em: 13 maio 2017.

MOREIRA, M. A. **Comportamentalismo, construtivismo e humanismo**: coletânea de breves monografias sobre teorias de aprendizagem como subsídio para o professor pesquisador, particularmente da área de ciências. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2016. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/Subsidios5.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2019.

NUNES, G. C.; NASCIMENTO, M. C. D.; LUZ, M. A. C. A. **Pesquisa científica**: conceitos básicos, ano 10, n. 29, p. 144-151, fev. 2016. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/390/527>. Acesso em: 30 nov. 2019.

OLIVEIRA, M. C. M.; LIMA, T. L.; BALUTA, V. H. **A formação do profissional enfermeiro, no contexto das reformas de ensino no Brasil**. *Revista Grifos*, n. 36/37, p. 161-186, 2014. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/grifos/article/download/2784/1766>. Acesso em 14 abr. 2019.

OLIVEIRA, R. B. **Uma autorreflexão pela autonomia universitária**. *Cienc. Cult.*, São Paulo, v. 70, n. 4, p. 64-66, out. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.21800/2317-66602018000400018>. Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252018000400018&lng=en&nrm=iso](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252018000400018&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 09 fev. 2020.

OLIVEIRA, R. C. **Aplicação da metodologia de sala de aula invertida em disciplina do curso de Nutrição**: relato de experiência, v. 1 n. 1, 2019. *In*: VIII Congresso de Professores do Ensino Superior da Rede Sinodal de Educação. Anais [...]. Disponível em: <http://sinodalsuperior.ielusc.br/index.php/congresupsinodal2019/article/view/10/27>. Acesso em: 29 nov. 2019.

ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE – OPAS. **OMS define 2020 como ano internacional dos profissionais de enfermagem e obstetrícia**. Jan. 2020. Disponível em: [https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6092:oms-define-2020-como-ano-internacional-dos-profissionais-de-enfermagem-e-obstetricia&Itemid=844](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6092:oms-define-2020-como-ano-internacional-dos-profissionais-de-enfermagem-e-obstetricia&Itemid=844). Acesso em: 12 fev. 2020.

PAIM, J. S. **Reforma Sanitária Brasileira (RSB)**: expressão ou reprodução da revolução passiva?. *Revista Planejamento e Políticas Públicas*, n. 49, p. 15-33, jul./dez. 2017.

Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/946/441>. Acesso em: 10 nov. 2019.

PAIVA, M. R. F. et al. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem**: revisão integrativa. *SANARE*, Sobral, v. 15, n. 2, p. 145-153, jun./dez. 2016. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049/595>. Acesso em: 01 fev. 2020.

PARANHOS, V. D.; MENDES, M. M. R. **Currículo por competência e metodologia ativa**: percepção de estudantes de enfermagem. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, v. 18, n. 1, p. 1-7, jan./fev. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n1/pt\\_17.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n1/pt_17.pdf). Acesso em: 04 fev. 2020.

PEREIRA, A. S.; SHITSUKA, D. M.; PARREIRA, F. J.; SHITSUKA, R. **Metodologia da pesquisa científica** [recurso eletrônico]. 1. ed. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, Núcleo de Tecnologia Educacional/ NTE. 2018. *E-book*. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic\\_Computacao\\_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 16 fev. 2020.

PINTO, J. B. T.; PEPE, A. M. **A formação do enfermeiro: contradições e desafios à prática pedagógica**. *Rev Latino-am Enfermagem*, v.15, n 1, p. 120-126, jan./fev. 2007. Disponível em: [www.eerp.usp.br/rlae](http://www.eerp.usp.br/rlae). Acesso em: 13 maio 2017.

PORTAL, L. L. F.; ANDRADE, I. C. F.; ARRUDA, M. P. **Eu que ensina**: características da individualidade na ação docente. *In: MACHADO, A. B. et al. Práticas inovadoras em metodologias ativas*. Florianópolis: Contexto Digital, 2017. 174 p. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/322908954\\_PRATICAS\\_INOVADORAS\\_EM\\_METODOLOGIAS\\_ATIVAS](https://www.researchgate.net/publication/322908954_PRATICAS_INOVADORAS_EM_METODOLOGIAS_ATIVAS). Acesso em: 16 fev. 2020.

PRETTO, F. L.; ZITKOSKI, J. J. **Por uma educação humanizadora**: um diálogo entre Paulo Freire e Erich Fromm. *Revista de Ciências Humanas – Educação*, v. 17, n. 29, p. 46-65, dez. 2016. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2225/2183>. Acesso em: 27 jan. 2019.

QUADROS, F. A. A. **Currículo integrado**: análise do processo de implementação no curso de enfermagem da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. 2008. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8044-curriculo-integrado-analise-do-processo-de-implementacao-no-curso-de-enfermagem-da-universidade-estadual-de-mato-grosso-do-sul.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

RANIERI, N. B. S. **Trinta anos de autonomia universitária**: resultados diversos, efeitos contraditórios. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 39, n. 145, p. 946-961, dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302018205173>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302018000400946&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000400946&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 08 fev. 2020.

REBOUÇAS, L. C. C. **Dez anos de Diretrizes Curriculares Nacionais em Enfermagem**: avanços e perspectivas na Bahia. 2013. 231f. Tese (Doutorado) – Escola de Enfermagem, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em:

[https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/15159/1/Tese\\_Enf\\_Lyra%20C%3%a2ndida%20Calhau%20Rebou%3%a7as.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/15159/1/Tese_Enf_Lyra%20C%3%a2ndida%20Calhau%20Rebou%3%a7as.pdf). Acesso em: 16 fev. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR - CNE/CES. Resolução nº 3, de 7 de novembro de 2001. **Institui Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Enfermagem**. Diário Oficial da União, Brasília (DF): Seção 1, p. 37, 9 nov. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2020.

RODRIGUES, M. M. **As teorias de aprendizagem e suas implicações na educação a distância**. Educar FCE, v. 2, n. 1, p.103-116, ago. 2016. Disponível em: <http://www.fce.edu.br/pdf/EDUCAR-FCE-2ED-VOL1-28.07.2016-V4.pdf#page=104>. Acesso em: 20 abr. 2019.

SANTOS, C. A. M. **O uso de metodologias ativas de aprendizagem a partir de uma perspectiva interdisciplinar**. In: EDUCERE, XII Congresso Nacional de Educação, p. 27202-27212, out. 2015. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20543\\_10759.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20543_10759.pdf). Acesso em: 07 maio 2019.

SANTOS, M. J. **O processo de implantação do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia um compartilhar de histórias**. 2003. (Tese para mudança de classe) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Departamento de Saúde, Jequié-BA: UESB/DS, 2003.

SCARAMAL, D. A.; DELLAROZA, M. S. G.; VANNUCHI, M. T. O.; HADDAD, M. C. F. L. **Satisfação de docentes do currículo integrado de enfermagem de uma universidade estadual**. Rev enferm UERJ, Rio de Janeiro, v. 25, e:11630, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/enfermagemuerj/article/view/11630/25922>. Acesso em: 06 mar. 2019.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. **Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos**. Rev Qualitas, v.17, n. 1, p. 1-14, 2015. Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403>. Acesso em: 05 jan. 2019.

SILVA, A. V. M. **A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro**. Revista HISTEDBR On-line, v. 16, n. 70, p. 197-209, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644737/15765>. Acesso em: 16 fev. 2020.

SOBRAL, F. R.; CAMPOS, C. J. G. **Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa**. Rev Esc Enferm USP, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 208-218, fev. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342012000100028>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342012000100028&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342012000100028&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 05 mar. 2019.

SOUSA, A.T.O; FORMIGA N.S.; OLIVEIRA, S.H.S.; COSTA, M.M.L.; SOARES, M.J.G.O. **Using the theory of meaningful learning in nursing education**. Rev Bras Enferm, v. 68, n.4, p.713-722, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167.2015680420i>.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v68n4/0034-7167-reben-68-04-0713.pdf>. Acesso em 23 set. 2018.

SOUZA, L.P.S.; SOUZA, A.M.V.; PEREIRA, K.G. et al. **Matriz SWOT como ferramenta de gestão para melhoria da assistência de enfermagem**: estudo de caso em um hospital de ensino. Revista Eletrônica Gestão & Saúde, v. 4, n.1, p.1633-1643, 2013. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/rgs/article/view/207>. Acesso em: 21 mar. 2019.

SOUZA, R. A. **Os fundamentos da pedagogia de John Dewey**: uma reflexão sobre a epistemologia pragmatista. Revista Contrapontos - Eletrônica, v. 12, n. 2, p. 227-233, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/2087/2247>. Acesso em 22 abr. 2019.

TONHOM, S. F. R.; COSTA, M. C. G.; HAMAMOTO, C. G.; FRANCISCO, A. M.; MOREIRA, H. M.; GOMES, R. **A formação em enfermagem por área de competência**: limites e possibilidades. Rev Esc Enferm USP, v. 48, esp. 2, p. 225-232, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt\\_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00213.pdf](http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00213.pdf). Acesso em: 04 mar. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB. **Catálogo dos Cursos de Graduação**. Disponível em: <http://www.uesb.br/catalogo/cga-csa.asp>. Acesso em: 23 set. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB. **Projeto de Reconhecimento do Curso de Medicina campus de Jequié**. 2016. Disponível em: <http://catalogo.uesb.br/storage/documentos/medicina-bac-jq/projeto.pdf>. Acesso em 23 jan. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem**. 2007. Disponível em: [http://www2.uesb.br/proreitorias/prograd/wp-content/uploads/doc\\_cursos/enfermagem-bac-jq-diu\\_projeto-pedagogico.pdf](http://www2.uesb.br/proreitorias/prograd/wp-content/uploads/doc_cursos/enfermagem-bac-jq-diu_projeto-pedagogico.pdf). Acesso em: 01 out. 2019.

VALENTE, J. A. **Blended learning e as mudanças no ensino superior**: a proposta da sala de aula invertida. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial, n. 4, p. 79-97, 2014. Editora: UFPR. DOI: 10.1590/0104-4060.38645. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf>. Acesso em 12 maio 2019.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

---

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “**Percepção docente sobre as metodologias ativas na formação acadêmica do enfermeiro**”. Neste estudo pretendemos analisar a percepção de docentes do curso de Graduação em Enfermagem sobre as metodologias ativas na formação acadêmica do enfermeiro; descrever as potencialidades e fragilidades internas da universidade relacionadas às metodologias ativas, e distinguir as oportunidades e desafios do cenário externo relacionados às metodologias ativas.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto está pautado na reflexão a respeito do processo de formação do enfermeiro, particularmente, com relação à implantação de metodologias ativas no curso de graduação em enfermagem e suas consequências reais nesse processo, uma vez que essas metodologias buscam formar profissionais críticos e reflexivos, capazes de intervir em ambientes de incertezas, constituindo-se como agentes transformadores da realidade social, favorecendo a almejada interação entre universidade, serviço e comunidade.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): serão aplicados o questionário sociodemográfico e da vida acadêmica para caracterizar os informantes da pesquisa, e a entrevista semiestruturada, com roteiro previamente elaborado, abordando questões sobre as metodologias ativas na formação do enfermeiro, as forças e fragilidades que permeiam o ambiente da universidade para sua aplicabilidade na formação do enfermeiro, e também as oportunidades e desafios do ambiente externo.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, pois o questionário e a entrevista poderão gerar alguma inconveniência ou constrangimento. No entanto, a fim de amenizá-los o pesquisador estará apto a prestar esclarecimentos e/ou desconsiderar quaisquer questões que tragam constrangimento, para minimizar o desconforto causado.

Além disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios deste estudo recaem sobre o seu potencial em colaborar no estabelecimento de estratégias para concretizar a implantação das metodologias ativas no curso de graduação em enfermagem, visto que os

resultados desta pesquisa poderão subsidiar o planejamento de ações em prol de melhorias na qualidade do ensino, podendo embasar as alterações necessárias na atual matriz curricular e prática pedagógica do curso de graduação em enfermagem da UESB.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma das vias será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Jequié, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

*Assinatura do(a) participante da pesquisa*

---

*Assinatura da pesquisadora responsável*

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

**Pesquisador(a) Responsável:** Adaíse Passos Souza Amaral

Endereço: Rua Oriente Novo, nº39, Bairro Joaquim Romão. Jequié, Bahia, Brasil. CEP 45200-700

Fone: (73) 981320176 / E-mail: [adaisepassos@gmail.com](mailto:adaisepassos@gmail.com)

**CEP/UESB- Comitê de Ética em Pesquisa**

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9600 (ramal 9727) / E-mail: [cepjq@uesb.edu.br](mailto:cepjq@uesb.edu.br)

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS E DA VIDA ACADÊMICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB  
DEPARTAMENTO DE SAÚDE II  
PROJETO DE PESQUISA “PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE AS METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO ACADÊMICA DO ENFERMEIRO”

### QUESTIONÁRIO DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS E DA VIDA ACADÊMICA

#### I – Identificação

<b>1. Sexo:</b> <sup>1</sup> ( ) Feminino <sup>2</sup> ( ) Masculino	<b>2. Formação profissional:</b> _____
<b>3. Tempo de formação profissional em anos:</b> <sup>1</sup> ( ) 1-3 <sup>2</sup> ( ) 4-6 <sup>3</sup> ( ) 7-9 <sup>4</sup> ( ) 10-20 <sup>5</sup> ( ) Mais de 20	
<b>4. Tipo de formação para a docência:</b> <sup>1</sup> ( ) Especialização <sup>2</sup> ( ) Mestrado <sup>3</sup> ( ) Doutorado <sup>4</sup> ( ) Pós-Doutorado <sup>5</sup> ( ) Outro: _____	

#### II – Vida acadêmica

<b>5. Realizou algum curso/ treinamento sobre metodologias ativas:</b> <sup>1</sup> ( ) Não <sup>2</sup> ( ) Sim, Qual? _____ _____
<b>6. Tempo de atuação como docente em anos:</b> <sup>1</sup> ( ) 1-3 <sup>2</sup> ( ) 4-6 <sup>3</sup> ( ) 7-9 <sup>4</sup> ( ) 10-20 <sup>5</sup> ( ) Mais de 20
<b>7. Tempo de atuação como docente em anos nessa instituição:</b> <sup>1</sup> ( ) 1-3 <sup>2</sup> ( ) 4-6 <sup>3</sup> ( ) 7-9 <sup>4</sup> ( ) 10-20 <sup>5</sup> ( ) Mais de 20
<b>8. Semestre do curso de enfermagem em que atua nesta instituição:</b> <sup>1</sup> ( ) I <sup>2</sup> ( ) II <sup>3</sup> ( ) III <sup>4</sup> ( ) IV <sup>5</sup> ( ) V <sup>6</sup> ( ) VI <sup>7</sup> ( ) VII <sup>8</sup> ( ) VIII <sup>9</sup> ( ) IX
<b>9. Área da disciplina que leciona no curso de enfermagem:</b> <sup>1</sup> ( ) Ciências Biológicas e da Saúde <sup>2</sup> ( ) Ciências Humanas e Sociais <sup>3</sup> ( ) Ciências da Enfermagem
<b>10. Regime de trabalho na instituição em horas:</b> <sup>1</sup> ( ) 20 <sup>2</sup> ( ) 30 <sup>3</sup> ( ) 40 <sup>4</sup> ( ) Dedicção exclusiva
<b>11. Carga horária semanal destinada ao curso de enfermagem em horas:</b> <sup>1</sup> ( ) 4 <sup>2</sup> ( ) 6 <sup>3</sup> ( ) 8 <sup>4</sup> ( ) Outra _____
<b>12. Atividades desenvolvidas na instituição:</b> <sup>1</sup> ( ) Pesquisa <sup>2</sup> ( ) Extensão <sup>3</sup> ( ) Ensino
<b>13. Trabalha em outra instituição:</b> <sup>1</sup> ( ) Sim <sup>2</sup> ( ) Não

## **APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA**

### **I Momento: Percepção docente sobre as metodologias ativas na formação do enfermeiro**

Perguntas norteadoras:

1. O que você entende por metodologias ativas?
2. Na sua opinião, qual a importância das metodologias ativas para a formação do enfermeiro?
3. Você trabalha na perspectiva das metodologias ativas na formação do enfermeiro? Se sim, de que forma? Quando ocorreu a primeira experiência e o que a incentivou?
4. Como você percebe o docente e o graduando de enfermagem frente às metodologias ativas?

### **II Momento: Forças e fraquezas do ambiente interno da universidade com relação às metodologias ativas**

Perguntas norteadoras:

1. Como você compreende o cenário interno da universidade para o uso das metodologias ativas na formação do enfermeiro?
2. Quais as forças para a aplicabilidade das metodologias ativas na formação do enfermeiro? Como essas forças podem ser potencializadas?
3. Quais as fragilidades/fraquezas internas para a aplicabilidade das metodologias ativas na formação do enfermeiro? Como essas fragilidades podem ser neutralizadas?

### **III Momento: Oportunidades e desafios do cenário externo à universidade relacionados às metodologias ativas**

Perguntas norteadoras:

1. Como você compreende o cenário externo à universidade para o uso das metodologias ativas na formação do enfermeiro?
2. Quais as oportunidades encontradas no ambiente externo para a aplicabilidade das metodologias ativas na formação do enfermeiro? Como essas oportunidades podem ser potencializadas?
3. Quais os desafios/ameaças encontrados no ambiente externo para a aplicabilidade das metodologias ativas na formação do enfermeiro? Como esses desafios podem ser neutralizados?

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
SUDOESTE DA BAHIA -  
UESB/BA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Percepção de docentes sobre as metodologias ativas na formação acadêmica do enfermeiro

**Pesquisador:** ADAISE PASSOS SOUZA AMARAL

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 11361119.9.0000.0055

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.461.301

#### Apresentação do Projeto:

O estudo discute o desafio da articulação entre teoria e prática, fazendo referências a lacuna entre o pensar e o fazer ao tempo que evidencia ser este desafio passível de vencido. Os autores apontam como um dos caminhos possíveis para a superação dessa problemática a implementação de estratégias de integração entre pressupostos teóricos e práticas no processo ensino-aprendizagem. Neste contexto, o modelo tradicional de educação vem perdendo espaço para as propostas pedagógicas que utilizam metodologias ativas de ensino, nas quais o aluno participa ativamente do processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de pesquisa descritiva, exploratória, de natureza qualitativa, que utilizará o grupo focal como técnica de coleta e análise de dados, empregando a análise SWOT que se baseia no equilíbrio entre o ambiente interno e externo de uma organização. Os participantes da pesquisa serão os docentes do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Espera-se que o estudo respalde o planejamento de ações em prol de melhorias na qualidade do ensino, podendo embasar as alterações necessárias na atual matriz curricular e prática pedagógica do Curso de Graduação em Enfermagem da UESB para a efetiva implementação das metodologias ativas na formação do enfermeiro.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Compreender a percepção de docentes do curso de Graduação em Enfermagem sobre as metodologias ativas na formação acadêmica do enfermeiro.

Objetivo Secundário:

- Analisar as potencialidades e fragilidades internas ao ambiente da universidade relacionadas ao método ativo
- Avaliar as oportunidades e desafios do cenário externo à universidade relacionados ao método ativo

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

O estudo pode apresentar o risco de provocar inconvenientes ou constrangimentos durante as discussões do grupo focal, estando o responsável da pesquisa disponível para qualquer esclarecimento, e estando o participante livre para desistir de participar da pesquisa durante qualquer momento da mesma, além de poder solicitar após o grupo que qualquer comentário realizado seja excluído da transcrição dos dados.

Benefícios:

O estudo poderá contribuir para subsidiar o planejamento de ações em prol de melhorias na qualidade do ensino, podendo embasar as alterações necessárias na atual matriz curricular e prática pedagógica do curso de graduação em enfermagem da UESB para a efetiva implementação das metodologias ativas na formação do enfermeiro.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A proposta foca temática importante para superação do paradigma dominante em relação ao processo ensino-aprendizagem trazendo para discussão a implementação de metodologias ativas consideradas atualmente importantes estratégias no campo educacional como um todo.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Termos obrigatórios necessários apresentados:

- Declaração de compromissos
- TCLE
- Projeto completo
- Folha de rosto

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não foram identificadas pendências relacionadas com ética em pesquisa envolvendo seres humanos.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em reunião do dia 18/07/2019, a plenária deste CEP/UESB aprova o parecer do relator.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1309302.pdf	29/03/2019 15:55:34		Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_assinada.pdf	29/03/2019 15:54:33	ADAISE PASSOS SOUZA AMARAL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_atualizado.pdf	28/03/2019 23:34:15	ADAISE PASSOS SOUZA AMARAL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDePesquisa_Adaise.pdf	10/03/2019 19:14:24	ADAISE PASSOS SOUZA AMARAL	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto_CEP_assinada.pdf	10/03/2019 18:59:44	ADAISE PASSOS SOUZA AMARAL	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JEQUIE, 18 de Julho de 2019

**Assinado por:  
Douglas Leonardo Gomes Filho  
(Coordenador(a))**