

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 aceitem participar da pesquisa e possuam 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 referenciem 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.
- 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.

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.

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.

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.

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.

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.

	Fatores positivos	Fatores negativos
Ambiente interno	<p>Forças</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>Fraquezas</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>
Ambiente externo	<p>Oportunidades</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>Ameaças</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.

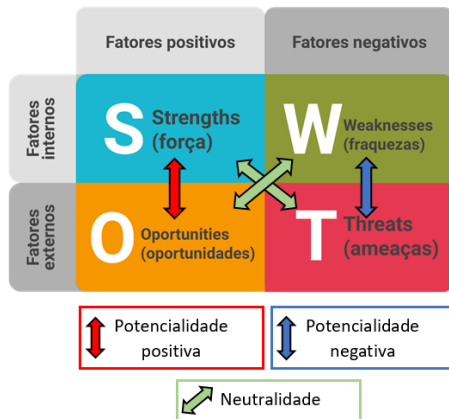
RELACIONANDO AS VARIÁVEIS

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

cursos 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. [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> [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> [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> [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> [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> [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> [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> [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].