



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

SHEYLLA NAYARA SALES VIEIRA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES DE GRADUAÇÃO EM SAÚDE
SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS

JEQUIÉ – BA

2022

SHEYLLA NAYARA SALES VIEIRA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES DE GRADUAÇÃO EM SAÚDE
SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito para obtenção do Título de Doutora, área de concentração em Saúde Pública.

Linha de Pesquisa: Educação em Saúde

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Alba Benemerita Alves Vilela

Coorientadora: Prof^a Dr^a. Claudia Ribeiro Santos Lopes

JEQUIÉ – BA

2022

V658r Vieira, Sheylla Nayara Sales.
Representações sociais de docentes de graduação em saúde sobre
metodologias ativas / Sheylla Nayara Sales Vieira.- Jequié, 2023.
146f.

(Tese apresentada ao Programa Pós-graduação em Enfermagem e Saúde
da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, sob orientação
da Profª. Drª. Alba Benemerita Alves Vilela e coorientação da Profª Drª.
Claudia Ribeiro Santos Lopes)

1.Metodologias ativas 2.Formação Profissional em Saúde
3.Representações Sociais 4.AnCo-REDES 5.Discurso do Sujeito Coletivo
5.Práticas pedagógicas 6.Abordagem processual I.Universidade Estadual do
Sudoeste da Bahia II.Título

CDD – 370 71

**FOLHA DE APROVAÇÃO DA SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DA TESE DE
DOUTORADO**

VIEIRA, Sheylla Nayara Sales. Representações sociais de docentes de graduação em saúde sobre metodologias ativas. 2022. Programa de Pós-graduação em Enfermagem e Saúde. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié-Bahia.

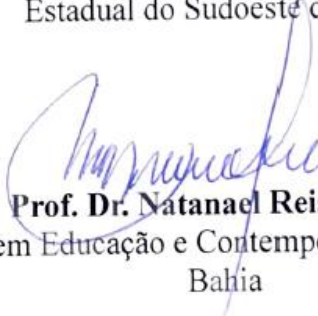
BANCA EXAMINADORA


Profa. Dra. Alba Benemerita Alves Vilela

Programa de Pós-graduação em Enfermagem e Saúde – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia


Profa. Dra. Ana Cristina Santos Duarte

Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia


Prof. Dr. Natanael Reis Bonfim

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – Universidade do Estado da Bahia


Profa. Dra. Rita Narriman Silva de Oliveira Boery

Programa de Pós-graduação em Enfermagem e Saúde – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia


Profa. Dra. Maria Lúcia Silva Servo

Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva – Universidade Estadual de Feira de Santana

Jequié-Bahia, 09 de dezembro de 2022.

Aos meus pais, Nelson Vieira e Sonia Pires, amores eternos, tesouros de minha vida. Obrigado por tudo e por tanto!

Aos meus filhos, Arthur e Maria, meus presentes.

Ao meu amor, Elísio Rebouças. Minha melhor escolha, seu cuidado e apoio tornam meus sonhos possíveis.

À minha irmã, Nara Sales, minha eterna paixão. Obrigada, pelo amor que me ajuda a viver melhor.

Às minhas sobrinhas e sobrinhos, que fazem da minha vida uma grande alegria.

AGRADECIMENTOS

O ato de agradecer me alegra o coração e faz pensar na felicidade de ter pessoas para a vida e na vida.

Agradeço as boas energias por estarem ao meu lado, ao Universo por conspirar ao meu favor e a vida por me proporcionar tantas conquistas e felicidade. Vivo na certeza da existência de uma entidade superior que guia a humanidade, **Deus**.

Aos meus pais **Nelson Vieira** e **Sonia Pires**, não existem palavras suficientes para expressar o quando sou agradecida por tudo que fizeram/fazem por mim. Obrigada pelo amor incondicional e pelas lutas a meu favor

Ao meu avô **Elizeu Honório Vieira** (*In memóriam*), por ter ensinado sobre amor, união e cuidado aos seus quatorze filhos, que reverbera sobre seus descendentes com uma força inexplicável.

Aos meus **tios** (muitos, rsrs) pelo cuidado e carinho. Em vocês sempre encontrei, desde menina, cuidado, afago, parceria e incentivo. A união que vejo entre vocês me encanta e inspira.

Aos meus filhos, **Arthur** e **Maria**, por aceitarem minha ausência, mesmo estando presente. Por me acalmarem, entendendo os meus “*eu não posso*” e planejarem comigo as “*aventuras*” pós-doutorado.

À minha sobrinha-filha **Dony Vieira**, pelas transcrições (rsrs), por ouvir minhas angústias com empatia e respeito, e por ajudar a cuidar dos meus pequenos com amor e dedicação. Te amo incondicionalmente.

A **Elísio Neto**, meu enteado, pela parceria que construímos na vida. Sua tranquilidade e leveza me fazem uma pessoa melhor. Obrigada por toda disponibilidade, sempre!!

Às minhas queridas sobrinhas: **Elys Vieira**, que pacientemente (nem tanto rs) ajudou na transcrição das entrevistas e **Rosa Vieira**, pelas histórias contadas e risadas fáceis que mexiam com a minha concentração, mas me deixava mais leve.

Ao meu amor, **Elísio Rebouças**, pelo companheirismo calmo e sereno, pelo cuidado em proporcionar condições aos meus sonhos e por trazer a certeza de que tudo acaba da melhor maneira. Te amo!!!

À minha orientadora **Prof^ª. Dra. Alba Benemérita Alves Vilela**, tê-la ao meu lado na caminhada acadêmica é uma honra. Obrigada pela confiança, paciência e, sobretudo, pelo companheirismo. Deixo aqui o registro a minha profunda admiração, respeito e carinho, para além dos muros da universidade.

À minha coorientadora **Prof^ª. Dra. Claudia Ribeiro Santos Lopes**, uma mulher incrível que tive a honra de conhecer. Obrigada por compartilhar seus conhecimentos e nos proporcionar o modelo AnCo-REDES como método de análise de dados. Você é genial!!

Ao **Programa de Pós Graduação em Enfermagem e Saúde (PPGES)**, por ser um lugar que me proporcionou conhecer pessoas, aprender sobre o mundo e construir conhecimento científico, desde o mestrado.

Aos queridos **professores** do PPGES, pela oportunidade de construir conhecimento científico de qualidade. Parabéns pelo esforço e dedicação empenhados na manutenção do programa. Vocês tornam possível o nosso sonho acadêmico.

Aos **secretários** do programa, por cuidarem dos processos burocráticos e nos auxiliarem, com presteza, responsabilidade e eficiência.

À minha linda e inesquecível **turma de doutorado**: obrigada pelas ricas e acaloradas discussões, conversas entre olhares (rsrs) e pelos momentos de comensalidade e partilhamento, regados a risadas, fofocas e carinho. Construir conhecimento ao lado de vocês foi maravilhoso.

À **Ângela Gouvêa**, a irmã que a vida me deu de presente, por compartilhar comigo o trilhar da vida e do doutoramento, com todas as suas angústias e realizações. Obrigada pelo cuidado, pelas leituras, passeios de bike e caminhadas no fim da tarde, que ajudaram a aliviar as tensões. Sua irmandade me faz uma pessoa melhor para mim.

À minha “amora” **Carine Soares**, presente que o doutorado me deu. Compartilhamos mutuamente tantas angústias, dúvidas e esperança, muito além dos nossos objetos de pesquisa. Meu caminhar ficou mais bonito e feliz com a sua presença. Quero você em minha vida para sempre!!!

As minhas amigas, **Gislene, Andresa e Mara**, obrigada pela parceria na vida, nos sonhos. Como dizia Raul - Sonho que se sonha junto é realidade. Sou mais feliz por sonhar junto com vocês.

Aos meus colegas, **docentes de graduação em saúde** da UNI FTC, que em meio a uma pandemia global, durante a qual vivenciamos tantas lutas e desgastes físico e mental, aceitaram compartilhar comigo suas experiências com as metodologias ativas. Vocês tornaram essa pesquisa possível.

Aos docentes que compuseram a **banca avaliadora**, que em meio as inúmeras demandas cotidianas, reservaram um tanto do seu precioso tempo para realizar a leitura e apresentar suas contribuições para o aperfeiçoamento deste trabalho.

A todos, o meu sincero, “muito obrigada”!!!!

A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber.

(Paulo Freire)

VIEIRA, Sheylla Nayara Sales. **Representações Sociais de docentes de graduação em saúde sobre metodologias ativas**. 2022. 146f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, Bahia, 2022.

RESUMO

Este estudo apresentou como objetivo geral analisar as representações sociais de docentes de graduação em saúde metodologias ativas, e como objetivos específicos: conhecer a estrutura das representações sociais de docentes de graduação em saúde sobre metodologias ativas; apreender os conteúdos representacionais de docentes de graduação em saúde acerca das metodologias ativas e compreender a dimensão prática das representações sociais de docentes de graduação em saúde sobre metodologias ativas. Trata-se de um estudo misto, com abordagem qualitativa e quantitativa, fundamentado na Teoria das Representações Sociais, a partir das abordagens processual e estrutural. A coleta de dados ocorreu em duas etapas. A Técnica de Associação Livre de Palavras, realizado entre os meses de outubro de 2020 a março de 2021, por meio do *google forms*, respondida por 54 docentes e a entrevista em profundidade realizada através da plataforma de vídeo conferência *google meet*, realizado de julho a outubro de 2021 da qual participaram 20 docentes. O material coletado foi processado e analisado conforme o método de análise cognitiva, o AnCo-REDES e o Discurso do Sujeito Coletivo. Quanto a estrutura, os resultados evidenciaram que as representações sociais dos docentes se estruturam a partir dos elementos centrais: *autonomia, aprendizagem, inovação, conhecimento, criatividade e dinamismo*, tais representações estão organizadas em torno das dimensões conceitual, atitudinal e imagética. Em seu aspecto processual, os dados permitiram apreender e compreender conteúdos representacionais relacionados a saberes, conceitos e práticas dos docentes do grupo estudado sobre as metodologias ativas no contexto do ensino e aprendizagem em saúde. No primeiro, demonstram que os conceitos e saberes das representações sociais do grupo de pertença sobre o objeto de estudo estão expressas nas dimensões cultural, conceitual e afetiva. Evidenciou-se as transformações que as metodologias ativas causam no processo de ensino e aprendizagem e o potencial para quebra de paradigma em relação aos papéis desempenhados por professores e estudantes no âmbito dos métodos ativos. Além disso, auxiliam na conceituação e apresentam os desafios vivenciados por docentes e estudantes no uso desses métodos. Enquanto no segundo, as representações docentes estão ancoradas na preocupação com o processo de aprendizagem no âmbito dos métodos ativos; no planejamento pedagógico e nas técnicas utilizadas para efetivação do método. Sobre o processo de ensino, apesar de expressarem confiança nos métodos ativos, estão preocupados se de fato a aprendizagem se consolida através destes métodos. No planejamento, demonstram apego ao método conteudista e dificuldade em inserir de modo sólido os métodos ativos em suas aulas e apontam preferência por técnicas relacionadas ao uso da tecnologia. Desta maneira, destacamos que as metodologias ativas promovem mudanças substanciais no processo de ensino em saúde e, portanto, precisam ser implementadas de forma planejada, a fim de que todos os envolvidos compreendam a finalidade das práticas e a importância de sua participação, considerando a necessidade de formação pedagógica voltada para os docentes, reestruturação das instituições formadoras e sensibilização dos estudantes.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Formação Profissional em Saúde; Representações Sociais, AnCo-REDES, Discurso do Sujeito Coletivo; práticas pedagógicas; abordagem processual.

VIEIRA, Sheylla Nayara Sales. Social Representations of Health Teachers on Active Methodologies. 2022. 146f. Thesis (Doctorate) – Postgraduate Program in Nursing and Health, State University of Southwest Bahia, Jequié, Bahia, 2022.

ABSTRACT

This study presented as a general objective to analyze the social representations of teaching methodologies, teaching methodologies in health and as specific objectives: to know the structure of social representations of health teachers on methodologies of activities; to apprehend representational concepts of health teaching professors and to apprehend the practical dimension of social representations of teaching in health on active methodologies. This is a mixed study, with a qualitative and mathematical approach, based on the Social Representations Theory, based on procedural and structural approaches. Data collection took place in two stages. The Free Word Association Technique, carried out between October 2020 and March 2021, through google forms, answered by 54 teachers and an in-depth interview carried out through the google meet video conference platform, held from July to October 2021, in which 20 teachers participated. The collected material was processed and analyzed according to the cognitive analysis method, the AnCo-REDES and the Collective Subject Discourse. As for the structure, the results showed that the social representations of teachers are structured from the central elements: autonomy, learning, innovation, knowledge, creativity and dynamism and that such representations are organized around the conceptual, attitudinal and imagery dimensions. In its procedural aspect, the data allowed the apprehension and understanding of representational content related to knowledge, concepts and practices of the teachers of the group studied on active methodologies in the context of teaching and learning in health. In the first, they demonstrate that the concepts and knowledge of the social representations of the group belonging to the object of study are expressed in the cultural, conceptual and affective dimensions. The transformations that active methodologies cause in the teaching and learning process and the potential for a paradigm shift in relation to the roles played by teachers and students in the context of active methods were highlighted. In addition, they help in the conceptualization and present the challenges experienced by teachers and students in the use of these methods. While in the second, the teaching representations are anchored in the concern with the learning process in the context of active methods; in pedagogical planning and in the techniques used to implement the method. Regarding the teaching process, despite expressing confidence in active methods, they are concerned if in fact learning is consolidated through these methods. In planning, they demonstrate attachment to the content method and difficulty in solidly inserting active methods in their classes and point to a preference for techniques related to the use of technology. In this way, we emphasize that active methodologies promote substantial changes in the teaching and learning process in health and, therefore, need to be implemented in a planned way, so that all those involved understand the purpose of the practices and the importance of their participation, considering the need for pedagogical training aimed at teachers, restructuring of training institutions and raising awareness among students.

Keywords: Active methodologies; Professional Training in Health; Social Representations, AnCo-REDES, Collective Subject Discourse; pedagogical practices; procedural approach.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01- Medidas utilizadas para identificação dos elementos que compõem a estrutura de uma representação social.....50

Manuscrito 01

Tabela 1 - Estrutura das RS resultante da rede gerada a partir do uso de termo indutor Metodologias Ativas conforme as métricas ($\langle k \rangle$, C_g , E_c) estabelecidas no modelo AnCo-REDES, com o $\langle k \rangle = 7,3$61

Tabela 02 - Discurso do Sujeito Coletivo 01 elaborado a partir do GS01.....63

Tabela 03 - Discurso do Sujeito Coletivo 02 elaborado a partir do GS02.....65

Manuscrito 02

Tabela 01 – Valores de Centralidade de grau (C_g), Centralidade de autovetor (E_c) e Centralidade de intermediação (C_i) dos termos mais influentes da rede total.....79

Tabela 02 – Discurso do Sujeito Coletivo 01 – Impactos das MA no processo de formação em saúde.....82

Tabela 03 – Discurso do Sujeito Coletivo 02 – Mudança de papéis de professores e estudantes.....85

Tabela 04 – Discurso do Sujeito Coletivo 03 – Conceitos sobre metodologias ativas.....87

Tabela 05 – Discurso do Sujeito Coletivo 04 – Processo desafiador, angustiante.....89

Manuscrito 03

Tabela 01 – Valores de Centralidade de grau (C_g), Centralidade de autovetor (E_c) e Centralidade de intermediação (C_i) dos termos mais influentes da rede total.....99

LISTA DE FIGURAS

Manuscrito 01

Figura 1 – Rede semântica composta por vértices e arestas a partir do termo indutor MA – Bahia, Brasil, 2021.....	61
Figura 2 – Sub-rede do GS1 “Aprendizagem como centro do processo”.....	63
Figura 3 – Sub-Rede do GS2 “Aprendizagem de modo inovador para o desenvolvimento de criatividade e dinamismo dos estudantes”.....	64

Manuscrito 02

Figura 01 – Sub-rede ou grupo de sentido Processo.....	80
Figura 02 – Sub-rede estudante.....	81
Figura 03 – Sub-rede professor.....	84
Figura 04 – Sub-rede aprendizagem.....	86
Figura 05 – Sub-rede desafio.....	89

Manuscrito 03

Figura 01 - Rede que representa a união dos grupos de sentido Aprendizagem e Desafio.....	100
Figura 02 – Grupo de sentido Planejamento.....	105
Figura 03 – Grupo de sentido Participação.....	108

LISTA DE SIGLAS

AC	Ancoragens
ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
C _g	Centralidade de Grau
C _i	Centralidade de Intermediação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
DSC	Discurso do Sujeito Coletivo
E _c	Centralidade de autor vetor
ECH	Expressões Chaves
GS	Grupo de Sentido
IAD	Instrumento de Análise do discurso
IC	Ideias Centrais
IES	Instituição de Ensino Superior
OMS	Organização Mundial da Saúde
PET SAÚDE	Programa de Educação para o Trabalho em Saúde
PNEPS	Programa Nacional de Educação Permanente em Saúde
PPGES	Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRMS	Programa de Residência Multiprofissional em Saúde.
RS	Representações Sociais
SUS	Sistema Único de Saúde
TALP	Técnica de Associação Livre de Palavras
TCLE	Termo de Conscientemente Livre e Esclarecido
TDCI	Tecnologias Digitais da Comunicação e da informação
TIC	Tecnologia da comunicação e da Informação
TNC	Teoria do Núcleo Central
TRS	Teoria das Representações Sociais
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
VER-SUS	Vivências e Estágios na Realidade do Sistema Único de Saúde

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
1 INTRODUÇÃO	18
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	22
2.1 Metodologias ativas e o processo de ensino e aprendizagem.....	22
2.2 Metodologias ativas e o processo de formação em saúde.....	27
3 APORTE TEÓRICO DO ESTUDO	31
3.1 Teoria das Representações Sociais como Referencial teórico do estudo	31
3.2 Teoria das Representações Sociais.....	31
3.3 Abordagem processual das Representações Sociais.....	38
3.4 Abordagem Estrutural das Representações Sociais.....	40
4 ASPECTOS METODOLÓGICOS	43
4.1 Natureza do estudo	43
4.2 Local do estudo	44
4.3 Participantes do estudo	45
4.4 Procedimento para obtenção das informações	45
4.5 Análise dos dados.....	47
4.5.1 <i>Modelo AnCo-REDES</i>	48
4.5.2 <i>Técnica do Discurso do Sujeito Coletivo</i>	50
4.6 Questões éticas	52
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	54
MANUSCRITO 01: Estrutura das Representações Sociais sobre Metodologias Ativas para docentes de Graduação em Saúde	55
MANUSCRITO 02: Interface processual das representações docentes sobre Metodologias Ativas a partir do Modelo AnCO-REDES	74
MANUSCRITO 03: Dimensão prática das representações sociais de docentes de graduação em saúde sobre metodologias ativas	95
6 (IN)CONCLUSÕES POSSÍVEIS	116
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICE A – Formulário Sociodemográfico	136
APÊNDICE B – Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP)	138
APÊNDICE C – Roteiro para realização da entrevista em profundidade	139
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	140

APÊNDICE E – Autorização para coleta de dados.....	141
ANEXO A - Modelo de Instrumento de Análise DSC.....	142
ANEXO B – Parecer de aprovação emitida pelo comitê de ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).....	143

APRESENTAÇÃO

O trabalho aqui apresentado é resultado de estudos, pesquisas e vivências relacionadas tanto a vida pessoal quanto ao objeto de estudo. Está organizado conforme as normas para estruturação de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde (PPGES) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Ao rememorar a minha trajetória de vida, entendo que o desejo por compreender o processo de ensino e aprendizagem sempre esteve presente. Nas séries iniciais, o papel do professor me encantava, fazia minha imaginação trabalhar e estava sempre presente o desejo de ser professor; o que se traduzia nas brincadeiras de criança. Já no colégio, os questionamentos sobre a qualidade das aulas faziam parte do cotidiano. O constante julgamento sobre o quanto a aula era interessante ou se era melhor aprender em casa “depois” sozinha, pois a aula estava “chata”, sempre permeou a minha inquietação.

O ensino médio, contrariando a tendência geral dos colegas que maciçamente optavam pelo que se chamava de “científico”, optei por cursar o magistério, fazendo parte, inclusive, da última turma dessa modalidade no colégio. Finalmente no momento de escolha pelo curso superior, optei por licenciatura em Química. Curso que iniciei na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. No entanto fui surpreendida com uma bolsa integral no curso de graduação em enfermagem na UNIFTC. Em meio a dúvida em relação a escolha, decidi por fazer os dois cursos, mas logo percebi que teria que escolher, apesar de gostar de química, me mantive na enfermagem. Mas o objetivo de ser professora se manteve.

Terminado o curso em 2009, em 2011 iniciei o mestrado acadêmico no PPGES da UESB e no ano seguinte iniciei atividade docência na UNIFTC, após ter realizado seleção pública. Neste momento, já estava trabalhando como enfermeira assistente em Unidade de Terapia Intensiva (UTI) em um hospital de grande porte. Então pude aperfeiçoar minhas práticas e manter aproximação com a teoria. Momentos de fascinantes descobertas, os quais continuo a viver até o momento!!!

Ao iniciar na docência, pude me certificar que essa tinha sido a minha melhor escolha, sim, eu escolhi bem a enfermagem; e à docência na área da saúde, é um meu lugar profissional no mundo. A assistência me aproxima das pessoas, de suas lutas diárias, e do modo possível, as ajudo. Enquanto na docência, amo o “chão” da sala de aula, o tremer dos joelhos a cada momento que entro na sala e sinto os olhares direcionados a mim. A emoção de sentar com eles, interagir e construir conhecimento, nunca perdeu seu brilho.

Sempre envolvida no processo acadêmico, além de docente de graduação, faço parte de projetos de pesquisa e extensão, atuo como tutora da Residência Multiprofissional em Saúde, fruto de uma parceria entre a UESB e o Hospital Geral Prado Valadares – HGPV e participo do grupo de estudos filosóficos em Representações Sociais da UESB.

Como docente, sempre estive preocupada com o processo de ensino, em como tornar a aula um momento interessante para os estudantes, de modo que eles pudessem se sentir atraídos e motivados a participar. Assim, em 2015, quando comecei a participar de formações pedagógicas em metodologias ativas na UNI FTC, fui surpreendida com a complexidade que envolve práticas de ensino inovadoras e as dificuldades enfrentadas por docentes e estudantes no âmbito dos métodos ativos.

A partir dessas vivências, surgiu o interesse no aprofundamento na temática. Assim, este trabalho possui a finalidade de analisar as Representações Sociais de docentes de graduação em saúde sobre as metodologias ativas. Organizado em seis capítulos e três manuscritos, conforme descritos.

Capítulo 01 – Realiza-se a “Introdução”, neste são abordados os aspectos gerais do estudo, discorre sobre as vivências docente, como surgiu o interesse pelo objeto de estudo e o delineamento de questão norteadora e objetivos propostos.

Capítulo 02 – “Contextualizando o objeto de estudo”, este capítulo apresenta duas subseções, a saber: “Metodologias ativas e o processo de ensino e aprendizagem”, com as bases conceituais e a relação desses métodos com o processo de ensino de modo geral, fazendo uma aproximação entre os métodos ativos e as teorias da educação. Já a subseção: “Metodologias ativas e o processo de formação em saúde”, mostra a relevância da temática para o processo de formação em saúde e apresenta as iniciativas que marcam as mudanças no processo de formação em saúde e a introdução dos métodos ativos como um caminho para essa reestruturação.

Capítulo 03 – “Aporte Teórico do Estudo”, foi estruturado em três subcapítulos, no primeiro, nomeado de Teoria as Representações Sociais como Referencial Teórico do estudo, realizamos uma visita aos conceitos da TRS, justificando a sua utilização como suporte teórico para o estudo com métodos ativos: no segundo e terceiro realiza-se uma breve descrição sobre as abordagens processual e estrutural das da TRS, respectivamente.

Capítulo 04 – “Percurso Metodológico”, apresenta o tipo de pesquisa, o local, participantes da pesquisa, as técnicas empregadas para coleta e análise dos dados e os aspectos éticos que nortearam esta pesquisa.

Capítulo 05 – Neste são apresentados os “Resultados” do estudo estruturados em três manuscritos, intitulados: Estrutura das Representações Sociais sobre Metodologias Ativas para

Docentes de Graduação em Saúde; Interface processual das Representações docentes sobre metodologias ativas a partir do modelo AnCO-REDES e Práticas pedagógicas e Representações Sociais de docentes de graduação em saúde sobre metodologias ativas.

Capítulo 06 – Aqui apresento as “(In) Conclusões possíveis” do estudo, através de uma sucinta visita aos principais resultados do estudo, bem como, a tese e as sugestões contribuições com a área de conhecimento.

1 INTRODUÇÃO

As metodologias ativas se caracterizam como uma forma inovadora de educar, que estimula a aprendizagem e a participação dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, instigando-os a utilizar suas dimensões sensório/motor, afetivo/emocional e mental/cognitiva (NASCIMENTO; COUTINHO, 2016). É um conceito amplo, que pode se referir tanto às técnicas, quanto a um “modelo” de ensino (FONSECA; MATTAR NETO, 2017).

Enquanto Técnicas, o termo está relacionado especificamente às atividades desenvolvidas de modo pontual, em sala de aula, a exemplo de gamificações, estudo de caso, práticas simuladas, dentre outros. Como modelo educacional, se refere a uma profunda mudança nas instituições de ensino, que envolvem desde a reestruturação dos Planos Políticos Pedagógicos (PPP), perpassando por formação docente, até a adequação de estrutura física e disponibilização de recursos materiais e humanos (FONSECA; MATTAR NETO, 2017).

Moran (2015) reforça este pensamento ao mostrar dois caminhos possíveis a serem seguidos pelas instituições em relação aos métodos ativos. O primeiro, mais sutil e portanto menos impactante, mantém o projeto com disciplinas e a utilização dos métodos ativos a critério do docente; no segundo, implica em modificações mais complexas e impactantes, com um projeto sem disciplinas, em que os estudantes aprendem com supervisão do professor, em espaços físicos desenhados e estruturados na perspectiva das metodologias ativas, baseados em atividades, problemas, jogos e desafios.

Nos dois aspectos acima mencionados, as metodologias ativas têm sido tema de discussões, estudos e experimentos nas mais diversas áreas do conhecimento (SANTOS et al. 2017; REUL, 2016; VALDIVINO et. al. 2017; BARROS, TOMASI, FAGANELL, 2021). São metodologias que contribuem para o enfrentamento de um grande desafio no campo educacional, o de formar profissionais preparados para atuar em uma sociedade que vivencia rápida e contínua evolução tecnológica e social (VALENTE; ALMEIDA; GERALDI, 2017).

No ensino superior, estudos têm demonstrado a capacidade das metodologias ativas em modificar o processo de formação positivamente (AZEVEDO; PACHECO; SANTOS, 2019). Segundo Gil (2017), as discussões sobre formação pedagógica e metodologias de ensino neste nível educacional são imprescindíveis, uma vez que neste ocorre a menor diversidade de práticas didáticas, com predominância de aulas expositivas, sendo o professor a principal fonte sistemática de informações.

Nesta perspectiva, diferentes áreas de formação têm utilizado os métodos ativos como forma de rever o processo de ensino e comprovam seus benefícios. Gomes, Batista e Fusinato

(2021), ao investigarem o uso das metodologias ativas em cursos de engenharia, apontaram que os estudantes apresentam postura proativa e maior interesse pelo processo de construção de conhecimento. Ressaltam que esses métodos aproximam o estudo acadêmico de situações contextualizadas, e favorecem o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao trabalho em equipe e tomada de decisão.

Resultados semelhantes foram encontrados por Valdivino e colaboradores ao analisarem o uso de metodologias ativas em cursos de graduação em administração. Neste estudo, verificou-se que além de mais envolvidos com o processo de ensino, os estudantes demonstram maior comprometimento ético, responsabilidade social e atitudes empreendedoras, além de apresentar posicionamento e ações compatíveis com as exigências para o mercado de trabalho (VALDIVINO et al., 2017).

Na área da saúde, as metodologias ativas também são vistas como ferramentas que contribuem para o processo de construção de conhecimento. Ao discutir sobre o uso desses métodos na formação em medicina, pioneira na saúde em relação a utilização desses métodos, percebeu-se que estes promovem transformações pedagógicas dinâmicas e inovadoras, que direciona para a construção de competências e habilidades relacionadas a tomada de decisão, trabalho em equipe e resolução de problemas complexos (DIAS-LIMA et al., 2019).

Outros estudos, que analisam a aplicação desses métodos nos diversos curso de graduação em saúde também apresentam vantagens significativas relacionadas ao processo de formação, dentre as quais podemos citar: maior interação e colaboração entre os sujeitos em sala de aula, motivação, estímulo a postura ativa e autônoma dos estudantes, desenvolvimento de perfil crítico reflexivo, além competências e habilidades sócio emocionais (FERNANDES et al., 2021; CARNEIRO; CASTRO; GOSSENHEIMER, 2015; SANTOS et al., 2017; REUL, 2016).

Neste sentido, muitas Instituições de Ensino Superior (IES) da área, seguindo uma tendência de modernização dos currículos de graduação e pós graduação, têm integrado as metodologias ativas nas suas práticas pedagógicas. Essa reformulação foi iniciada na década de 70 e impulsionado pela criação e regulamentação do Sistema Único de Saúde (SUS), no fim da década de 80 início de 90 (SANTOS et al., 2020a), e atualmente é orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN,s) para os cursos de graduação em saúde (BRASIL, 2017).

No entanto, é importante destacar que a adoção desses métodos mobiliza, além de planejamento e reorganização institucional, aspectos culturais, sociais e individuais que circundam o ambiente de sala de aula e a própria prática pedagógica docente, com suas nuances

e significados cheios de pluralidades, que influenciam o fazer docente cotidiano e repercutem no modo que estes representam o processo de ensino (CAPELLINI; MACENA, 2018).

Para Franco (2016), a prática pedagógica se configura também como uma prática social complexa, que acontece em diferentes espaços e tempos do processo de ensinar e aprender e é permeado por questões culturais, sociais e psicológicas que envolvem a interação entre os sujeitos envolvidos (docente e estudante) e o conhecimento. Portanto, ao se debruçar em um estudo relacionado ao processo de ensino é preciso refletir sobre as relações sociais e psicológicas que se estabelecem neste constructo.

Neste ínterim, ao delinear o objeto de estudo: representações sociais dos docentes de graduação em saúde sobre metodologias ativas, optou-se por realizar uma pesquisa fundamentado na Teoria das Representações Sociais (TRS), por ser uma área de conhecimento que possibilita “debates, intercâmbios, consensos e dissensos no âmbito da psicologia social” (SILVA, CONSTANTINO, PREMAOR, 2011, p. 234) e portanto, contribui para o entendimento subjetivo do objeto. Assim, este estudo aborda em linhas gerais o processo de ensino e aprendizagem em saúde, tomando como referência conhecimentos comuns, socialmente compartilhados por docentes de graduação em saúde sobre metodologias ativas.

Neste sentido, se reconhece como **tese** deste estudo que a análise das representações sociais dos docentes de graduação em saúde sobre metodologias ativas permite conhecer os aspectos objetivos, subjetivos e intersubjetivos do pensamento socialmente compartilhado por esses indivíduos sobre o objeto. Esse conhecimento, por sua vez contribui para a identificação de potencialidades e fragilidades que envolvem o processo e por conseguinte abre espaço para criação de estratégias de fortalecimento e superação destes, o que justifica o estudo.

Dessa forma, levantou-se as seguintes questões para nortear o estudo: quais as representações sociais de docentes de graduação sobre as metodologias ativas? Na busca por responder às questões norteadoras, foram estabelecidos os seguintes objetivos.

Objetivo geral: Analisar as representações sociais de docentes de graduação em saúde as metodologias ativas.

Objetivos específicos:

- Conhecer a estrutura das Representações Sociais de docentes de graduação em saúde sobre metodologias ativas;
- Aprender os conteúdos representacionais de docentes de graduação em saúde acerca das metodologias ativas;
- Compreender a dimensão prática das representações sociais de docentes de graduação em saúde sobre metodologias ativas.

O tema proposto se mostra de grande relevância, uma vez que compreender as representações sociais de docentes de graduação em saúde sobre metodologias ativas permite obter um novo olhar sobre a temática e uma avaliação mais acurada do processo de ensino-aprendizagem na área da saúde, fomentando novas reflexões nos espaços de formação acadêmica e profissional.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

2.1 Metodologias ativas e o processo de ensino e aprendizagem

O processo de ensinar e aprender é inerente à natureza humana. Porém é preciso considerar que não são atividades interdependentes, faces de uma mesma moeda, assim, pode-se ensinar sem que ninguém de fato aprenda, bem como, o aprendizado pode acontecer sem que ninguém “externo” ensine. Segundo Freitas (2016), ensinar é uma atividade que tem por finalidade a obtenção de conhecimento pelo outro, enquanto a aprendizagem decorre de um processo de assimilação de qualquer forma de conhecimento.

Sobre o processo de aprender e suas inter-relações, Souza e Cardoso (2019, p. 8) dizem que:

[...] aprender é inerente à espécie humana, e para o seu desenvolvimento é necessário à interação com o meio social, ou seja, o desenvolvimento humano se dá através de relações sociais. Assim, o indivíduo constrói o seu saber por meio da interação entre os conhecimentos aprendidos socialmente e a interpretação que faz deles com base em sua própria experiência.

Ciente de que o indivíduo aprende através das relações interpessoais, e que a aprendizagem se faz de modo particular a cada um (OLIVEIRA et al., 2016), torna-se necessário compreender a forma com a qual o estudante mais se identifica em aprender, para que se possa propiciar a este um ambiente favorável à aprendizagem (SOUZA; CARDOSO, 2019).

Neste sentido, no contexto da educação formal, o docente precisa compreender a complexidade que envolve o processo de ensino e aprendizagem, considerando as necessidades do mundo contemporâneo e os fatores relacionados ao educando, sendo necessária uma “mudança de paradigma do profissional da educação” (SOUZA; CARDOSO, 2019), no qual “o enfoque não seria mais ensinar o aluno a aprender, mas sim, aprender a como ensinar à multiplicidade e diversidade de alunos” (ROCHA; VASCONCELOS, 2016, p. 5).

Ensinar e aprender são práticas que acompanham o homem desde os tempos primitivos, quando os mais jovens aprendiam intuitivamente ou por imitação dos mais experientes as técnicas que auxiliavam na sobrevivência. Quanto à educação formal, intencional e institucionalizada, acredita-se que tenha surgido em países orientais, embora há evidências de modelos organizados de educação no Egito, e entre os povos hebreus e hindus. (FARIAS; MARTIN; CRISTO, 2015).

O conceito de academia surgiu entre os anos de 384 e 383 a.C., quando Platão, convencido de que não teria sucesso imediato na política, resolveu colocar em prática um projeto de maior impacto: formar novos pensadores, os futuros políticos (PAVIANI, 2001). Deste modo, nasce a academia de Platão, um lugar de reflexão livre e de indagações constantes (REALE, 2008). Com o passar do tempo, foram instituídos modelos de ensino voltados para as necessidades sociais no processo de industrialização moldando assim, a formação técnica dos trabalhadores, o que resultou no modelo de educação “conteudista” ainda vigente (DOIN, 2012).

No entanto, não são recentes as críticas de diversos estudiosos da educação ao modelo conteudista e tecnicista. Desde o século XVIII, uma série de pensadores elaboram propostas para discutir a educação e em certa medida, todos contribuíram para o desenvolvimento de novos modelos e conceitos para a educação, assim:

A educação do século XX é o resultado de uma evolução que passa por diversos pensadores – desde as ideias de aprendizagem pelo condicionamento de Montessori, a aprendizagem por experiência de Frenet, chegando a Piaget, Vygotsky e, no século XX, a aprendizagem significativa de David Ausubel, a crítica ao modelo de educação bancária de Paulo Freire e o construtivismo do francês Michael Foucault - que discutem os modelos de ensino e expressam a necessidade da autonomia do estudante (FARIAS; MARTIN; CRISTO, 2015, p. 145).

Embora tais estudiosos apresentam importantes teorias que embasam a educação há décadas e demonstrem a necessidades de transpor as práticas pedagógicas tradicionais, dando lugar a um processo de educação que responda às demandas da sociedade contemporânea, ainda convivemos na prática com a predominância de um modelo conteudista e contrário às teorias educacionais modernas, ainda que existam importantes iniciativas que caminham em direção a essa mudança paradigmática.

Destaca-se no entanto, que apesar da resistência e morosidade enfrentada pelo processo de mudança metodológica no campo das práticas pedagógicas, essas se fazem urgentes, uma vez que as demandas de formação profissional da sociedade atual não estão sendo contempladas com o modelo vigente.

Em uma perspectiva de superação dessas tendências, contribuindo para as transformações necessárias nas práticas formadoras, as metodologias ativas se colocam como uma possibilidade (MACEDO et al, 2018). Estes métodos partem do pressuposto de superação do ensino totalmente tradicional, [...] “da instrução bancária, como criticou Paulo Freire” (VALENTE, 2018, p. 26), para o ensino mais reflexivo, participativo e significativo, tanto cognitivo como socialmente.

O ensino tradicional, conceituado por Freire como bancário, baseado na transmissão de conhecimento e cultura de passividade dos estudantes, limita o espaço para o posicionamento crítico e as manifestações, ceifando a autonomia do sujeito (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017). Em consonância com a pedagogia freiriana, as metodologias ativas permitem o fluir da autonomia, ou seja, os sujeitos são corresponsáveis pela construção do conhecimento e encontram terreno fértil para se expressarem (BERBEL, 2011).

De acordo com Bacich e Moram (2018, p. 41), “metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes, na construção do processo de aprendizagem”. Além disso, são ferramentas ou métodos de ensino que contribuem com o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, instigando os estudantes a resolução de problemas construídos a partir das práticas sociais em diferentes situações (BERBEL, 2011).

As metodologias ativas de ensino caracterizam-se como estratégias que permitem o aprendizado ativo, que, por sua vez, acontece quando o aluno interage com o conteúdo em estudo, ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando. Desse modo, ele é estimulado a construir o conhecimento, ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento (BARBOSA; MOURA, 2013).

A essência desses métodos não se constitui em algo novo, indícios dos métodos ativos de ensino encontram-se presentes na obra do respeitado filósofo Suíço Emílio de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), documento reconhecido como o primeiro tratado sobre Filosofia e Educação do mundo ocidental, cujo é perceptível a priorização da experiência em detrimento da teoria (ABREU, 2009).

O termo aprendizagem ativa, precursor das metodologias ativas, no entanto, começou a ser utilizado na década de 30, pelo professor inglês R.W. Revans. Para ele, a atividade de aprender estava para além de escutar, era preciso escrever, discutir e trabalhar na resolução de problemas que representassem a realidade (MORAN, 2015). Não é possível datar com precisão o surgimento do termo *Metodologias Ativas*. Acredita-se que após a explosão da Aprendizagem Baseada em Problema (ABP), na década de 1980, o termo tenha sido gradativamente introduzido nos estudos sobre aprendizagem a partir da década de 1990.

Não se trata apenas de uma técnica de ensino, mas de uma vasta gama de ferramentas pedagógicas que são capazes de “ativar” o estudante, no sentido de ser protagonista do processo de aprendizagem. São técnicas que motivam, possibilitam o diálogo, a exploração de histórias

de vida e incentivam as experiências, com potencial para promover uma verdadeira transformação da sala de aula.

Essas metodologias corroboram diversas teorias educacionais consagradas, que propõem a reestruturação da prática docente, como já dito. Teorias que criticam a educação tradicional e trazem novas abordagens para a dinâmica de sala de aula. Dentre os quais podemos destacar: a aprendizagem pela interação social, preconizada por Lev Vygotsky (1896-1934) e Jean Piaget (1896-1980), a aprendizagem significativa de David Ausubel (1918-2008), a perspectiva freiriana da autonomia (Paulo Freire, 1921-1997) e, com maior ênfase, a aprendizagem pela experiência de John Dewey (1859-1952).

A pedagogia defendida por Paulo Freire dá ênfase ao construtivismo, cujo o papel do professor é proporcionar um ambiente que favoreça o reconhecimento e a reflexão de ideias individuais e coletivas, fortalecendo um movimento cíclico (CHIARELLA, 2014), em que professores e estudantes constroem o conhecimento ao mesmo tempo em que ensinam (MENEZES; SANTIAGO, 2014). Nesse contexto, as metodologias ativas encontram o pensamento freiriano, pois favorecem o diálogo, a reflexão e a formulação de opiniões diversas, porém compartilhadas no coletivo, que se desdobram em ação emancipadora (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Esses métodos aproximam-se também da corrente teórica de David Ausubel. Para ele, é preciso proporcionar condições para a ocorrência de uma aprendizagem significativa (MOREIRA, 2011). O professor precisa considerar os conhecimentos prévios dos estudantes, suas experiências e vivências cotidianas e a disposição para aprender (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017). Este último é o mais forte ponto de encontro entre as metodologias ativas e a teoria ausubeliana, pois as metodologias ativas estimulam a construção do conhecimento a partir da interação e envolvimento dos indivíduos, considerados corresponsáveis no processo de aprendizagem, por isso precisam ser estimulados a serem participativos (BERBEL, 2011). Ou seja, precisam estar dispostos a aprender.

Nesta mesma concepção, abordamos a teoria interacionista, na perspectiva de Piaget e Vygotsky, que, assim como a teoria da aprendizagem significativa, se opõem ao inatismo e behaviorismo, ao considerar o estudante “[...] como um sujeito ativo que, para construir seus conhecimentos, se apropria de elementos fornecidos pelos professores, pelos livros didáticos, pelas atividades realizadas em sala de aula e por seus colegas” (OLIVEIRA, 2010, p. 28).

Além disso, essa teoria destaca a responsabilidade do professor, sendo este o responsável por conduzir, sem protagonismo, a construção de conhecimento, oferecendo suporte para a interação social (OLIVEIRA, 2010). Estes dois pontos, estudante como sujeito

ativo e professor como mediador, são fundamentos das práticas de ensino ativo e aproximam estas práticas da teoria interacionista.

Dentre as teorias da educação e as metodologias ativas, destacamos os estudos do filósofo contemporâneo Joashn Dewie. O pensamento de Dewie, segundo estudiosos da educação, é o que melhor converge com os fundamentos e com os preceitos das metodologias ativas. Defensor da escola ativa, um dos mais importantes nomes do movimento da escola nova nas Américas, Joashn Dewie aponta a importância da aprendizagem a partir da experiência, crítica a escola tradicional, baseada nos comportamentos de submissão e obediência, bem como, convida a valorizar a iniciativa criativa do indivíduo (SOUZA, 2012).

O autor acima descrito defende a não dissociação entre vida e educação, a experimentação do real e a construção de conhecimento por meio das experiências, e estas, por sua vez, precisam fazer sentido para o estudante, precisam ser idênticas às condições de vida, para o conhecimento se consolidar a partir dessa reflexão (SOUZA, 2012). Neste aspecto, destaca-se outro importante fator que influencia no processo de aprendizagem, a motivação.

O componente motivacional pode ser analisado a partir de duas óticas distintas. A motivação intrínseca em que as condutas dependem sobretudo do sujeito em si, dos seus próprios interesses e disposições, é subjetiva e difícil de ser modificada pelas práticas pedagógicas (RIBEIRO, 2011). E a extrínseca, em que “o estímulo é algo externo, que também impulsiona o indivíduo em determinada direção, fazendo-o agir” (CAMARGO; FERREIRA CAMARGO; SOUZA OLIVEIRA, 2019, p. 589). Os mesmos autores reforçam ainda que:

A motivação exerce um papel fundamental na aprendizagem e no desempenho em sala de aula. A motivação pode afetar tanto a nova aprendizagem quanto o desempenho de habilidades, estratégias e comportamentos previamente aprendidos. A motivação pode influenciar o quê, quando e como aprendemos em todas as fases do desenvolvimento humano (CAMARGO; FERREIRA CAMARGO; SOUZA OLIVEIRA, 2019, p. 589).

Portanto, essa motivação extrínseca se configura como ou aspecto importante dos métodos ativos, pois estes “têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida em que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor” (BERBEL, 2011, p. 28).

Neste ínterim, destacamos ainda a importância dos métodos ativos para melhorar a relação entre docentes e estudantes. Pedrosa et al. (2011) entende que, o processo de ensino-aprendizagem promove a troca de conhecimento, vivências e sentimentos entre os envolvidos.

O processo de ensino e de aprendizagem representa o pano de fundo dessa relação, que deve ser rica em afetividade e empatia.

A interação entre professor e estudante em um ambiente em que as metodologias ativas são utilizadas servirá para consolidar a relação e a interação entre professor e aluno, no ato comum de “conhecer e se reconhecerem, não mais numa relação verticalizada e estática, mas numa base dialógica de confiança mútua permitindo um ambiente de apoio, liberdade e aprendizado” (ZALUSKI; OLIVEIRA, 2018, p.8). Assim, o professor deve ser “o promotor de uma prática educacional viva, agradável, afetuosa, (com precisão científica e conhecimento técnico) mas sempre à cata da transformação” (ZALUSKI; OLIVEIRA, 2018, p.8).

Portanto, as metodologias ativas de ensino mostram-se uma importante ferramenta para as mudanças das práticas educacionais em saúde, pois permitem o engajamento do estudante no processo de formação, negando o conservadorismo das metodologias tradicionais inspiradas no mecanicismo cartesiano, fragmentado e reducionista que, visando à máxima eficiência técnica, tornou a formação altamente especializada e, desse modo, limitadora.

2.2 Metodologias ativas e o processo de formação em saúde

A constituição de 1988 é um marco histórico, especialmente na saúde, pois criou um novo sistema, público e universal, e inaugurou mudanças significativas no modo de prestar assistência (BATISTA; GONÇALVES, 2011). Ao instituir o Sistema Único de Saúde (SUS), através das leis 8080/90 e 8.142/90, foram incorporadas ações para a promoção e proteção da saúde, considerando esta como resultado de aspectos biológicos e sociais, o que fez surgir a necessidade de redirecionar a formação dos profissionais para atuar não apenas no contexto de um novo sistema público, mas na atenção à saúde como um todo.

Além disso, as novas demandas que emergem de uma sociedade em constante evolução, mediada pela era da comunicação e da informação, tem provocado grande movimentação no processo de ensino e aprendizagem, no sentido de formar profissionais de saúde aptos a lidar não apenas com as necessidades técnicas do cuidado, mas humanísticas, éticas e sociais (COSTA; MIRANDA, 2008).

Essas mudanças impulsionaram, conseqüentemente, o redirecionamento do processo de formação na área, para atender as demandas do novo sistema vigente. Era evidente a inadequação do perfil profissional para atuação em um sistema inovador, voltado para a superação de um modelo fragmentado e focado na doença e implementação de um modelo integrado, pautado na prevenção e promoção da saúde (AGUIAR, 2015).

Neste aspecto, variadas instâncias, aparatos legais, mecanismos e estratégias político-organizativas, conectados com princípios de inovação no campo da educação e do processo ensino-aprendizagem, vêm sendo discutidos, formulados e implementados, no intuito de qualificar recursos humanos, tornando os profissionais de saúde comprometidos com as demandas da sociedade contemporânea e com os princípios e diretrizes SUS (COSTA; MIRANDA, 2008).

Dentre os aparatos legais destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para os cursos de graduação em saúde, pensadas a partir das novas demandas emergentes no campo da saúde e se constituem um padrão geral de orientações para elaboração de projetos políticos-pedagógicos e currículos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil (COSTA et al., 2018). As primeiras publicações entre os anos de 2001 a 2004, para 14 carreiras da saúde, sendo a última atualização do ano de 2017 (BRASIL, 2017).

As DCN's resultam de longo e intenso “processo que envolveu aspectos políticos, institucionais, culturais e educacionais” (COSTA et al., 2018, p. 1184), iniciado na década de 30 e fortalecido pela criação do SUS nos anos 1990 (MOREIRA; DIAS, 2015). Alguns valores educacionais expressos nessas diretrizes são encontrados no movimento da escola nova, iniciado pelo filósofo John Dewey no século XX (AGUIAR, 2015). Formar profissionais conforme as recomendações das DCN's exige a construção de um projeto político pedagógico baseado no desenvolvimento de competências e habilidades.

Para o desenvolvimento de competências e habilidades, entende-se que os estudantes precisam se aproximar das práticas no cotidiano dos serviços de saúde, refletir sobre o processo de trabalho, dialogar com outros atores do processo, porque, após o processo de formação, esses profissionais precisam trabalhar em consonância com o sistema (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Assim, tais diretrizes serviram para pressionar e orientar as Instituições de Ensino Superior (IES) por reformas curriculares nos cursos de graduação, com ampliação dos cenários de aprendizagem, desenvolvimento e aplicação (BRASIL, 2017). A partir delas surgiram diversas iniciativas no sentido de formar profissionais com o perfil desejado para estudantes e profissionais de saúde.

Foram desenvolvidos: o programa de Vivências e Estágios na Realidade do SUS (VER-SUS), o Programa de Educação para o Trabalho em saúde (PET-Saúde), o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde), além da Política de Educação Permanente, a nível nacional, e diversos programas em níveis estaduais e municipais.

O VER-SUS, criado em 2002, por iniciativa do ministério da saúde, logo após a aprovação das DCN's, mostra a preocupação com a reestruturação do processo de ensino. Este programa tem como foco a formação de profissionais para o SUS. O programa baseia-se em estágios e vivências que permitem que os alunos de graduação experimentem um diferente espaço de aprendizado dentro do cotidiano dos serviços de saúde. A experiência pode abarcar conhecimentos sobre gestão do sistema, estratégias de atenção básica e processos de educação na saúde (FETTERMANN, 2018).

Outra importante iniciativa, neste sentido, foi a aprovação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS), em 2004. Essa política é uma estratégia do SUS a fim de orientar a formação e desenvolvimento de recursos humanos na área. Estabelece normas para a integração entre Instituições de Ensino Superior e os serviços de saúde, onde a rede de serviços e de gestão do sistema seja também ambiente de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2004).

Após as bem sucedidas experiências percebidas com o VER-SUS em 2002, foi lançado em 2005 o programa Pró-saúde, com o objetivo de reorientar a formação profissional na área da saúde, buscando assegurar uma assistência integral e promover transformações nos processos de geração de conhecimentos, ensino e aprendizagem e de prestação de serviços à população. Esse programa tem como público-alvo estudantes de graduação, docentes e profissionais de saúde, com o intuito de promover a aproximação entre as instituições formadoras e os serviços públicos de saúde, mecanismo fundamental para transformar o aprendizado (BRASIL, 2007).

Buscando a ampliação do processo de aproximação ensino-serviço, em 2010, através das portarias GM/MS nº 421 e 422/2008, por meio de uma parceria conjunta entre os ministérios da Saúde e da Educação, foi reestruturado o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde), vigente desde 2008, com o objetivo de ampliar, promover, articular e apoiar ações e atividades de formação na área da saúde e a integração ensino-serviço-comunidade apoiados nas bases da educação permanente (BISPO CAVALCANTE, 2015).

Alinhado às Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação na área da saúde e à qualificação dos processos de integração ensino-serviço-comunidade articuladas entre o SUS e as instituições de ensino, o edital PET-Saúde/Gradua SUS 2015, pautou-se na proposta de mudança curricular e reorientação das práticas de ensino (FRANÇA et al., 2018), demonstrando a constante preocupação com a formação dos profissionais e com o processo de ensino e aprendizagem.

Os programas de incentivo ao ensino ancorado em experiências reais, no campo de atuação profissional, ainda durante a graduação, representam interesse e empenho em proporcionar aos discentes práticas de ensino ativas. Essas iniciativas proporcionam a passagem de uma “consciência ingênua para uma consciência crítica”, oferecendo uma formação que incentiva a reflexão, a crítica, a curiosidade e a criatividade dos sujeitos envolvidos e os prepara para uma atuação consciente e segura (PRADO et al., 2012).

Diante do exposto, as instituições de ensino superior brasileiras têm renovado os currículos dos cursos da área da Saúde de modo que eles estimulem a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade em contraste à multidisciplinaridade, valorizando o ensino por investigação com abordagem ativa em detrimento da aula expositiva (MARCOS, 2018).

As metodologias ativas propostas nas diretrizes curriculares para a formação profissional em saúde direcionam a fomentar a transformação social por meio de práticas dialógicas para mudança dos cenários de produção em saúde e têm o propósito de sair da perspectiva biológica para a gestão do cuidado por meio da ação-reflexão-ação transformadora com foco na integração teoria/prática e integralidade da atenção à pessoa requerente do cuidado.

Além disso, as DCN's orientam sobre a adoção de metodologias de ensino que promovam a aprendizagem colaborativa e significativa, baseados na ação-reflexão-ação, pautadas em práticas interdisciplinares e integradas ao cotidiano dos indivíduos, de modo a desenvolver competências técnicas, comportamentais, éticas e políticas (BRASIL, 2017). Tais prerrogativas motivaram as Instituições de Ensino Superior (IES) a refletirem e mudarem suas práticas pedagógicas para atender aos novos perfis estabelecidos para seus profissionais (REUL et al., 2016).

3 APORTE TEÓRICO DO ESTUDO

3.1 Teoria das Representações Sociais como Referencial teórico do estudo

Pressupor que os indivíduos e os grupos pensam e que as instituições e a sociedade são ambientes pensantes muda a forma de enxergar as organizações sociais e os comportamentos individuais e coletivos. As pessoas não apenas recebem e processam informações, elas também constroem significados e teorizam a realidade social (VALA, 2004).

Segundo Aguiar (2012), a própria atividade humana é continuamente significada e ressignificada. Ao discorrer sobre a construção do pensamento e da linguagem, a autora explica que os significados são traduções históricas e sociais que permitem a comunicação e a socialização das nossas experiências.

Neste sentido, por ser o processo de ensino e aprendizagem, uma ação humana e um contínuo movimento que influencia e, conseqüentemente, é influenciado por demandas históricas e sociais, que engloba as interpretações de mundo que emergem do pensamento individual em um contexto coletivo, considera-se o olhar psicossocial relevante na compreensão desse universo.

Para sustentar essa pesquisa, a partir da perspectiva da psicologia social, foram utilizados os fundamentos da grande Teoria das Representações Sociais (TRS), inaugurada por Serge Moscovici, e suas abordagens estrutural de Jean Claud Abric (1994) e processual proposta por Moscovici e desenvolvida por Denise Jodelet (2001).

A TRS é largamente utilizada para embasar estudos no campo da educação e da saúde, áreas de conhecimento nas quais este estudo se assenta. Assim, ao associar a metodologias ativas ao estudo das Representações Sociais (RS), a partir de uma minuciosa análise cognitiva, é possível compreender a intersubjetividade que envolve o processo de saberes e práticas docentes no âmbito dos métodos ativos. O entendimento dessas nuances permite a identificação de fragilidades e potencialidade, e por conseguinte, elaboração de ferramentas que contribuam positivamente com o processo.

3.2 Teoria das Representações Sociais

A TRS surgiu na Europa, a partir da pesquisa realizada pelo psicólogo romeno radicado na França Serge Moscovici, no ano de 1961, em seu trabalho intitulado “*La Psycanalyse: Son image et son public*”, no qual ele se propõe a compreender os problemas e os conceitos da

psicologia social, investigando como a teoria psicanalítica se difundiu e se transformou de forma diferenciada entre os grupos da sociedade parisiense da época (SÁ, 1996).

Para estudar o fenômeno das RS e elaborar a TRS, Moscovici estudou e buscou inspirações no conceito de representações coletivas do também sociólogo, psicólogo e filósofo francês, Émile Durkheim. Historicamente reconhecido como pioneiro no tratamento do conceito de representações, Durkheim utilizou a expressão representações coletivas para reportar categorias de pensamento por meio das quais a sociedade elabora e expressa sua realidade (MINAYO, 2012).

Para Durkheim, as representações coletivas revelam a maneira como a sociedade se vê nas relações entre seus membros e os objetos com os quais interagem. Nesta perspectiva sociológica, é a sociedade que pensa; consideradas desta forma, as representações nem sempre são conscientes no âmbito individual. Além disso, para este teórico, algumas representações exercem determinada coerção para que seus membros atuem em certo sentido, a exemplo da religião e da moral (MINAYO, 2012).

Apesar de suas ideias terem sido difundidas e concensuadas no meio intelectual, a visão positivista e de quase absoluto poder que a sociedade exerce sobre os indivíduos recebeu diversas críticas, inclusive de Moscovici. Ao escolher Durkheim como seu ancestral teórico, ou seja, como referência para o desenvolvimento do seu estudo, Moscovici não o fez como uma ação neutra. Apesar de existir conexão entre passado e presente, com nítida continuidade entre os estudos de representações coletivas na perspectiva sociológica e o estudo das representações sociais na perspectiva psicológica, encontram-se distinções importantes entre elas (FARR, 2010).

Enquanto as representações coletivas de Durkheim foram estudadas como ideias imutáveis e condutas cristalizadas em tradições, com o poder de integrar a sociedade como um todo; as representações sociais de Moscovici, se ocupam do estudo de fenômenos atuais que ainda não foram sedimentados totalmente – tendo em vista o fator temporal e a diversidade do pensamento. Além disso, Moscovici esteve mais interessado em explorar a variação e a diversidade de ideias coletivas das sociedades modernas, nas quais as diferenças refletem uma distribuição desigual de poder e geram uma heterogeneidade de representações (MOSCOVICI, 2012).

A representações das quais Moscovici se ocupava não eram coletivas nem se impunham às pessoas por via da organização da sociedade, eram todavia, representações do universo interior, influenciadas e acompanhadas por características que lhes permitiam ser denominadas sociais. Assim, a proposta de Moscovici é de que as representações constituem um conjunto de

proposições, ações e avaliações, emitidas pela opinião pública que se organizam de diversas formas em conformidade com as classes, com as culturas ou com os grupos (MOSCOVICI, 2012).

Por cerca de uma década, a TRS ficou adormecida no mundo científico e somente nos anos de 1970 passou a suscitar o interesse de pesquisadores da área da Psicologia, Sociologia, Antropologia, Filosofia e História (NÓBREGA, 2003). Almeida e Santos (2011), nos traz ainda que, a TRS possui também raízes, tanto na Sociologia e Antropologia de Lévi-Bruhl quanto na Psicologia construtivista de Piaget e sócio-histórica e cultural de Vygotsky, podendo ser utilizada como referencial para estudo em diferentes áreas do conhecimento.

Nesta perspectiva Marková (2016), acrescenta ao trazer que a aceitação da TRS em diferentes áreas do conhecimento se dá em função da sua contribuição única para as ciências sociais e humanas. Assim, por ser o objeto de estudo uma intersecção nos campos da saúde e educação, áreas de conhecimento nas quais a TRS é amplamente utilizada, acredita-se que o estudo contribui para a melhoria do processo de formação em saúde e, conseqüentemente, com o processo assistencial.

Para Ferreira (2016), as RS unem o sujeito ao objeto, o pensamento à ação, a razão à emoção, o individual ao coletivo; logo, estudar aspectos do processo de formação em saúde pela via das RS abre inúmeras possibilidades, no sentido de compreender as ações dos sujeitos nos contextos em que eles estão inseridos, justificando suas escolhas frente a realidade e pressupondo as repercussões na formação dos futuros profissionais.

As RS são para Moscovici (2012, p. 27), “uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos”. Ou seja, teorias que são produzidas a partir do senso comum, dos saberes que as pessoas e os grupos sociais constroem sobre si mesmos e sobre pessoas e objetos sociais que lhes são relevantes. Nesse sentido, o objeto social investigado pela TRS “encontra-se no trânsito da interação sujeito – grupo social, sendo transformado mutuamente por essa relação” (FÉLIX et. al., 2017, p. 199).

Sob a concepção de Jodelet, em consonância com Moscovici, RS é a representação de algo ou alguém, que corresponde ao conhecimento socialmente elaborado e partilhado (JODELET, 2001, p. 22). Para eles, as RS em uma prática, são as significações, as referências para interpretar, para classificar algo com o qual se tem contato, ou seja, a construção da realidade comum a um grupo social.

Em definição mais recente, Moreira et al. (2015, p. 1158), sustenta que as RS “correspondem ao ordenamento do imaginário em imagens, que condensam significados e constroem sistemas de referência, que permitem interpretar e classificar essas construções”.

Neste sentido, ao considerar a concepção que os indivíduos são influenciados pelo meio social e portanto não constroem seus pensamentos de modo isolado (ABRIC, 2001), sendo as RS portanto, uma construção sociocultural (CÁRDENAS, 2014).

Segundo Vala (2004), a TRS é uma teoria científica sobre os processos por meio dos quais os indivíduos, em interação social, constroem explicações acerca dos objetos sociais. Essa teoria é um desenvolvimento da corrente sociopsicológica denominada de pensamento social (WACHELKE; CAMARGO, 2007). De acordo com esses autores, é uma abordagem que procura compreender a forma com que as pessoas pensam no cotidiano e corresponde a “uma dentre outras variedades de construtos do senso comum, juntamente com ideologias, atitudes, *nexus*, imagens sociais, etc.” (p. 380).

Guareschi e Jovchelovitch (2012), ao estudar a TRS, centra o olhar na relação sujeito-objeto e, dessa forma, resgata um sujeito que na relação com o objeto-mundo, tem a possibilidade de construir tanto o mundo como a si próprio, de modo que sujeito e sociedade não se reduzem um ao outro. Abric (2000) e Wagner (2000), complementam esse tecer de características ao trazer que a TRS é dinâmica, suscetível às transformações e possibilitam compreender a sociedade de forma menos totalitária. Deste modo, a representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos em seu meio físico e social, bem como, tende a determinar seus comportamentos e suas práticas.

Trata-se de uma busca pela compreensão do sentido que determinado objeto representa para o sujeito que o observa, relaciona e interage; a princípio, construído de modo individual, no entanto, a partir de uma relação social, o que torna uma elaboração coletiva (LOPES; VILELA; PEREIRA, 2018). Isso significa dizer que a partir das RS é possível formular interpretações do pensamento individual considerando as conexões coletivas dos sujeitos. Essa perspectiva demonstra as características provenientes do comportamento humano com o meio, que pode ser modulado devido às suas vivências sociais (MOSCOVICI, 2012).

No entanto, é preciso considerar que apesar dos fenômenos de RS estarem em diferentes lugares, a todo momento, em meio cultural, coletivo e individual, antes de se debruçar sobre o estudo de um objeto, considerando as RS faz-se necessário analisar se este é de fato um objeto capaz de gerar representações. Para Sá, um determinado “objeto de estudo só é capaz de gerar representação caso tenha suficiente relevância cultural ou espessura social” (SÁ, 1998, p.45).

Certifica-se, portanto, a assertiva em fundamentar o presente estudo na TRS, pois o objeto proposto faz parte do cotidiano dos docentes de graduação em saúde, à medida que no contexto estudado, as metodologias ativas são objeto de trabalho dos participantes, fazem parte

das suas vivências diárias, além disso, o tema tem sido amplamente difundido no universo educacional.

Os docentes produzem saberes em seu cotidiano e organizam comunicações, seja na sala de aula com os estudantes, seja com seus pares nos espaços comuns, nos momentos de capacitação, dentre outros. Ao acessá-las, nos diversos contextos, é possível ter a compreensão de que a construção social de saberes e práticas produzidas no cotidiano das relações podem definir a sua inserção e função no mundo vivido, e neste sentido, conduzir suas práticas enquanto mediadores do conhecimento.

Em seus estudos, Moscovici valoriza o pensamento do senso comum através dos quais busca entender como o conhecimento produzido pela ciência, nos ambientes acadêmicos, por exemplo, era “absorvido”, “aproveitado” e “adaptado” pelo senso comum e por ele modificado e direcionado, muitas vezes, para a vida prática. Para tanto, ele descreve dois universos distintos, porém inter-relacionados: o universo consensual e o universo reificado.

No universo consensual, a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com a existência humana e agindo tanto como reagindo, como ser humano. No universo reificado, a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade. Esta sociedade ignora a si mesma e as suas criações, que ela vê somente como objetos isolados, tais como pessoas, ideias, ambientes e atividades (MOSCOVICI, 2012, p. 50).

No universo reificado “se produzem e circulam as ciências e o pensamento erudito em geral, com sua objetividade, seu rigor lógico e metodológico, sua teorização abstrata, sua compartimentalização em especialidades e sua estratificação hierárquica” (SÁ, 1995, p. 28). Este é um universo mais valorizado socialmente, de *status*. No universo consensual, contudo, ocorrem “as atividades intelectuais da interação social cotidiana pelas quais são produzidas as representações sociais” (SÁ, 1995, p. 29), ou seja, trata-se do conhecimento mágico, supersticioso, do próprio senso comum.

Esses dois universos possuem uma relação constante e não linear, na qual o universo reificado faz uso do senso comum para produzir conhecimento científico, ao mesmo tempo que devolve sua produção ao universo consensual. Assim, as RS emergem da interação entre esses dois universos, uma vez que os conhecimentos científicos, advindos do universo reificado, articulam-se com a cultura e os saberes populares, tornando esse conhecimento acessível à população e constituindo o universo consensual (RODRIGUES; RANGEL, 2013).

Para Moscovici a transformação do estranho em normal, o não familiar em familiar, é função das RS que, por sua vez, são construídas através de dois processos sociocognitivos, os quais atuam dialeticamente, quais sejam: a ancoragem e a objetivação.

Ancorar “é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa” (MOSCOVICI, 2005, p. 61). Enquanto a objetivação é transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que está no mundo físico; é reproduzir um conceito em uma imagem, a transformação de noções, ideias, imagens etc., em coisas concretas, em realidade (MOSCOVICI, 2012).

A ancoragem é o processo através do qual o indivíduo integra um sistema de pensamento social preexistente ao novo, ou seja, o estranho, entendido como ideias, acontecimentos, relações, objetos, dentre outros, é acolhido pelo sujeito, em um movimento cognitivo em que as antigas representações acolhem as novas, levando o não familiar a se tornar familiar (FARR, 2009).

Já o mecanismo de objetivação, que “une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se verdadeira essência da realidade” (MOSCOVICI, 2012, p. 71), apresenta três etapas: 1 - a seleção e descontextualização, nas quais, a partir de conhecimentos anteriores, valores culturais ou religiosos, experiência, entre outros, os sujeitos retiram parte de um conjunto de conhecimento; 2 - a construção de um modelo figurativo a partir de elementos do núcleo conceitual e 3 - a naturalização dos elementos, na qual os elementos que foram construídos passam a fazer parte da realidade do objeto (JODELET, 2001).

Os mecanismos de ancoragem e objetivação são comparados por Jovchelovitch (2009), aos processos de condensação e de deslocamento. Para a autora, ao objetivar determinado objeto, ocorre a condensação de significados diferentes em uma realidade de conhecimento e, quando assim fazem, os sujeitos sociais ancoram o desconhecido em uma realidade conhecida e aceita, deslocando conhecimentos estabelecidos, que a sociedade na maioria das vezes luta para que seja mantido. Assim, a familiarização é sempre um processo construtivo de ancoragem e objetivação através do qual o não familiar passa a ocupar um lugar dentro de nosso mundo familiar (MOSCOVICI, 2012, p. 20), ideia corroborada por Farr (2009), como mencionado anteriormente.

As RS são o reflexo das relações complexas, reais e imaginárias, objetivas e simbólicas que o sujeito mantém com o objeto, essas relações organizam e estruturam as representações, no intuito de apreender e conhecer a realidade e permitir a sua compreensão e interpretação

(MORERA et al., 2015). Considerando que as representações são socialmente produzidas, acreditamos que os docentes de graduação em saúde do estudo, possuam representações comuns sobre as metodologias ativas, ancoradas e objetivadas a partir de suas vivências sociais e trocas de experiências com estudantes e docentes.

As RS contribuem para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações, isso acontece através das funções das representações. Moscovici estabeleceu inicialmente duas funções para as RS. A *função de saber*, que permite e explicar a realidade através do saber ingênuo, do senso comum possibilitando aos atores sociais adquirirem conhecimentos e integrá-los a um quadro assimilável e compreensível para eles e a *Função de Orientação* funcionam como guias para os comportamentos e as práticas de um determinado grupo social (MOSCOVICI, 2012).

Além dessas, Abric acrescentou a *Função Identitária* que assegura a especificidade e imagem positiva do grupo e a *Função Justificadora* que proporciona aos atores sociais reforçarem ou manterem comportamentos de diferenciação social, ao se relacionarem entre grupos (ABRIC, 2000).

Os estudos de Moscovici sobre a TRS deram origem a distintas abordagens teórico-metodológicas para estudar o fenômeno das RS, a saber: a abordagem processual ou culturalista de Denise Jodelet (2001), a estrutural de Jean-Claude Abric (1990) e a denominada societal, fundada na escola de Genebra por Willem Doise (1998).

A abordagem processual ou culturalista é considerada uma continuidade da obra original (SÁ, 1996). Firmado a partir do viés antropológico, tem as representações sociais como o estudo dos processos e dos produtos através dos quais os sujeitos e os grupos constroem e significam o mundo integrando as dimensões sociais e culturais com a história. As relações entre sujeito-objeto da representação constituem-se fenômenos complexos, que na tentativa de exprimir um saber sobre dada realidade, a pessoa aciona processos cognitivos, informativos, ideológicos e de opinião, os quais são identificáveis por meio da RS (JODELET, 2001).

Por sua vez, na abordagem estrutural, Jean-Claude Abric busca identificar os conteúdos das RS e a maneira como eles se organizam, considerando a relação do objeto com a prática social do grupo e os pontos de estabilidade, bem como a mudança envolvida nesta. Abric defende que existe um núcleo central em torno do qual as RS se estruturam. Este núcleo é oriundo da relação do grupo com o objeto em estudo, é o elemento estável da RS. Em torno do núcleo se encontram os elementos periféricos, sendo estes mais acessíveis e dinâmicos (MACHADO, ANCINETO, 2010).

Já a abordagem Societal, problematiza a dicotomia existente no campo da psicologia social que se revela na cisão entre as explicações psicológicas e sociológicas (ALMEIDA, 2009) e considera que a TRS supera essa dicotomia, na medida em que seus objetos de estudo situam-se no espaço de interface do indivíduo e do coletivo, admitindo de forma integrada explicações tanto em nível psicológico quanto sociológico (PACHECO, 2011).

Essas abordagens não são contrárias e, juntas, manifestam importantes contribuições para a Teoria das Representações Sociais (BERTONI, GALINKIN, 2017). Neste sentido este estudo fundamentou-se na perspectiva das abordagens processual e estrutural das RS, sobre as quais discorre-se nos próximos subcapítulos, para melhor entendimento.

3.3 Abordagem processual das Representações Sociais

A abordagem processual das RS elaborada por Denise Jodelet é a abordagem mais fiel a grande teoria das representações sociais desenvolvida por Moscovici. Embora as três abordagens não sejam contrárias entre si, Jodelet é a responsável por sistematizar a TRS, elucidando conceitos e tornando a teoria mais objetiva (SÁ, 1998). Ao realizar seu estudo sobre as representações da loucura numa comunidade francesa, Jodelet aprofundou a teoria moscoviciano e se consolidou como importante teórica no campo da psicologia.

Essa abordagem se configura pela investigação de como as representações sociais são produzidas cognitivamente, bem como os conteúdos representacionais que circulam no discurso sobre o objeto, a fim de abranger a totalidade de expressões, ideias, imagens e valores. Este enfoque leva em consideração aspectos epistemológicos que constituem as RS e como estas representações são disseminadas, ou seja, essa abordagem é reconhecida também por estudar aspectos constituintes da representação, como informações, imagens, crenças, valores, opiniões, elementos culturais, ideológicos, dentre outros; ocupa-se, portanto, da construção da representação e de seus processos de elaboração (BANCHS, 2000).

É também denominada de abordagem culturalista pois privilegia o olhar histórico e cultural para a compreensão do fenômeno. Neste aspecto, as RS constituem uma importante ferramenta para investigar a dinâmica da cultura e suas especificidades históricas, regionais, institucionais, uma vez que valorizam a articulação entre as dimensões sociais e a cultura (SANTOS; ALMEIDA, 2005).

Segundo Jodelet (2001), a representação social, “[...] é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (p. 22). Neste sentido, a autora infere que as

representações guiam as ações dos indivíduos de forma a definir aspectos da realidade, a interpretação de tais aspectos e as possíveis maneiras de interferir sobre eles. Neste ínterim, identificar o conhecimento socialmente elaborado pelo grupo de pertença do estudo sobre os métodos ativos contribui com o entendimento de como esses métodos são utilizados no cotidiano da sala de aula pelos docentes.

Além disso, Jodelet (2001, p. 41) nos diz que o estudo das RS deve buscar articular “elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição da linguagem e da comunicação, as relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas intervirão”.

A autora enfatiza o fato de que, como ser social, o homem precisa ajustar-se ao mundo em que vive, sobretudo, para compreendê-lo no que se refere a comportamento e sobrevivência. Em decorrência dessa realidade, criamos representações e esse é um ato fundamental, uma vez que a existência humana não transcorre em um vazio social: compartilhamos um mundo povoado de objetos, acontecimentos e pessoas, portanto, um viver marcado tanto pela convergência quanto pelo conflito. Face à complexidade desse grande contexto, precisamos compreender o mundo em que vivemos e nele sobreviver, quer administrando-o, quer enfrentando-o (JODELET, 2001, p. 41),

Nesta perspectiva, Triani, Bizerra e Novikoff (2017), enfatizam que teoria das representações sociais possui uma perspectiva antropológica e sociológica, além de se constituir de significações da cultura, e ser entendido como transmissora de referências simbólicas, pois se constitui por motivações, interesses entre sujeitos, se faz possível pelo convívio social entre as pessoas de um mesmo grupo, são acumulativas nos pensamentos e mente dos indivíduos.

Representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento através do qual o sujeito relaciona-se com um objeto (JODELET, 2001). Nesta perspectiva, o processo de representação social permite às pessoas interpretar e conceber aspectos da realidade para agir em relação a eles, uma vez que a representação toma o lugar do objeto social a que se refere e transforma-se em realidade para os atores sociais. Em continuidade, a autora reforça ao dizer que é preciso compreender os discursos que criam as representações, analisando as suas práticas, através de informações, imagens, expressões faciais, crenças entre outros elementos dos quais explicam e emergem núcleos figurativos. Por estes meios, se originam as práticas da produção das representações (JODELET, 2001).

A elaboração das percepções epistemológicas e psicológicas do sujeito (histórico e social) sobre o objeto, seja ele humano, social ou material, determinam a construção do conhecimento que estará por sua vez relacionado à posição desse sujeito no grupo ou sociedade.

A partir deste sujeito, ou grupo, é que se identifica o conhecimento sobre o objeto de representação e como este saber é experimentado e vivenciado dentro da sociedade influenciando no viver (JODELET, 2001).

Desta forma, entende-se que as RS dos docentes de graduação em saúde tendem a desempenhar um importante papel a partir de fatores ideológicos e psicológicos carregados pelos participantes, fornecendo, através da comunicação cotidiana, uma explicação que justifica o modo como as metodologias ativas são implementadas no cotidiano.

3.4 Abordagem Estrutural das Representações Sociais

A abordagem estrutural, teve seu início em 1976 com a tese de doutorado de Jean-Claude Abric, intitulada *Jeux, conflits et représentations sociales*, na Université de Aix-en-Provence, na França, na qual o autor estudou hipóteses sobre organização interna de uma representação. É a única dentre as três abordagens originadas a partir da grande TRS que se consolidou enquanto teoria (SÁ, 1996).

A abordagem estrutural, também denominada de Teoria do Núcleo Central (TNC), se difundiu do ponto de vista teórico no final dos anos 1980, quando a qualidade das produções promoveu o reconhecimento da teoria, e esta ganhou visibilidade em diversas áreas do conhecimento (SÁ, 2015). No Brasil é uma abordagem vastamente utilizada nos estudos sobre RS, tendo como um dos principais teóricos Celso Pereira de Sá, responsável pela disseminação desta abordagem ou teoria, tanto no Brasil quanto em países africanos de língua portuguesa. Ainda que seja uma teoria menor, é considerada de grande valia para o aprimoramento conceitual, teórico e metodológico do estudo das RS (SÁ, 1996).

De acordo com Sá (1996), a TNC concebe uma abordagem complementar à teoria de base, postulada por Moscovici. Ademais, propicia um maior detalhamento das estruturas hipotéticas e busca explicar o seu funcionamento, aspectos que necessariamente devem ser compatíveis com a TRS. Esta abordagem, por meio do envolvimento com a prática experimental, carrega as suas características mais marcantes, trazendo à TRS diversas contribuições, talvez mais proíficas do que se o seu desenvolvimento fosse realizado em um campo já comum (SÁ, 1996).

Conforme os preceitos desta abordagem, uma representação social estruturada é composta por dois sistemas de cognições: o sistema central (núcleo central) e sistema periférico (ABRIC, 1998; 2003). Essas estruturas funcionam como uma entidade, de forma interconectada, em que cada parte possui funções específicas, porém complementares.

O núcleo é determinado pela natureza do objeto representado, pelo tipo de relações que o grupo estabelece com esse objeto e também pelo sistema de valores e normas compartilhados (ABRIC, 1998). É fortemente compartilhado pelo grupo, portanto mais estável e resistente a mudanças. Composto por um ou alguns elementos que definem e organizam a RS, sua ausência desestrutura ou modifica o conteúdo das representações sobre o objeto. O sistema periférico, por sua vez compreende a maior parte dos elementos da representação, os quais possuem natureza condicional e tem caráter mais flexível e prático, o que possibilita adaptar as representações às experiências cotidianas (SÁ, 1996).

O núcleo central está relacionado à memória coletiva, dando significação, consistência e permanência à representação (ABRIC, 1994), além de possuir dimensões e funções específicas. Essencialmente, essa abordagem tem três funções: (1) função geradora, que dá significado para a representação, ela é o elemento através do qual se cria, ou se transforma, o significado dos outros elementos constitutivos da representação; (2) função organizadora, que atribui ordenação interna à representação, neste sentido, o núcleo é o elemento unificador e estabilizador da representação; (3) função estabilizadora, que garante estabilidade à representação, sendo mais resistente às mudanças externas (ABRIC, 1998, p. 31).

Sobre as dimensões, o NC pode assumir tanto dimensões diferentes, quanto admitir papéis mistos, envolvendo mais de uma dimensão, além disso, estas podem variar de acordo com os elementos que ocupam uma posição de destaque no NC. Tais dimensões podem ser: funcional, normativa e descritiva (ABRIC, 1994; RATEAU; FLAMENT, 1994 *apud* WACHELKE, 2012; WOLTER, 2018).

A dimensão normativa está originada nos sistemas de valores e normas sociais do grupo; a dimensão funcional está ligada à natureza do objeto representado e determinam as práticas relativas ao objeto (SÁ, 2002; WOLTER, 2018). A dimensão descritiva traz elementos que descrevem e caracterizam o objeto para o grupo, não necessariamente servem para julgar ou para guiar as práticas e sim para se dizer o que é. Assim, enquanto o conjunto dos elementos funcionais forma a dimensão prática das RS permite assim, os elementos descritivos conferem o aspecto mais conceitual (WOLTER, 2018). Esses elementos conferem ao NC caráter avaliativo e pragmático ao mesmo tempo (ABRIC, 2003).

Os elementos que não estão dispostos no núcleo central constituem o sistema periférico da representação. Diferentemente dos elementos centrais que normalmente são mais, abstratos e concernem uma natureza normativa, os elementos periféricos tratam-se de scripts de práticas concretas, de natureza mais funcional; eles descrevem e determinam ações, mais precisamente (ABRIC, 2003; FLAMENT, 2001). O sistema periférico é a parte mais vivida e também mais

acessível de uma representação, sendo responsável pelas funções de: concretização, regulação, prescrição de comportamentos, proteção no núcleo e personalização, portanto, mais flexível e sensível ao contexto imediato (ABRIC, 2003).

O sistema periférico de uma representação faz uma mediação entre uma realidade que indaga a representação e um núcleo que não deve mudar com facilidade assim, o sistema periférico intermedia e absorve os desacordos com a realidade, garantindo, até certo ponto, a estabilidade da representação (FLAMENT, 2001).

Enquanto o sistema central é consensual, estável, coerente e rígido, o sistema periférico é flexível, tolera possíveis contradições, permitindo uma adaptação à realidade concreta, até mesmo com diferenciações do conteúdo (SÁ, 1996). Os elementos periféricos não têm muita estabilidade, modificam-se com facilidade, de acordo com as alterações no contexto dos grupos sociais e sua relação com algum objeto social. Estes elementos servem para proteger, como um escudo para o sistema central, adaptando-se a alterações contextuais, ao mesmo tempo em que buscam preservar a integridade do sistema central (WACHELKE; CAMARGO, 2007).

Assim, as metodologias ativas estão inseridas no cotidiano dos docentes de graduação em saúde e portanto incitam discussões e reflexões, levando esses sujeitos a construir RS sobre o objeto, que por sua vez repercutem sobre em suas práticas pedagógicas. Por tudo anteriormente descrito, destaca-se que a TRS em suas abordagens estrutural e processual se configura como importante arcabouço teórico-metodológico para o presente estudo.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Uma das maneiras de compreender o mundo em sua multidimensionalidade é a pesquisa, no entanto, ao realizar essa tarefa é preciso ter consciência de que os resultados sempre estarão influenciados por paradigmas, ideologias, crenças e modelos de pensamentos inscritos nos indivíduos envolvidos (MARTINAZZO, 2014).

Ao se interessar pelos pensamentos e comportamentos sociais dos docentes de graduação em saúde relacionados aos métodos de ensino ativos, realizou-se uma pesquisa social. Foram analisados os aspectos sociais e psicológicos que rodeiam o fenômeno de estudo situado nos campos da educação e saúde.

4.1 Natureza do estudo

De natureza mista, trata-se de um estudo no qual utilizou-se abordagens qualitativas e quantitativas para tratamento e análise dos dados na busca por responder os objetivos propostos. Caracterizado como descritivo e exploratório, fundamentado na TRS em suas abordagens, processual proposta por Denise Jodelet (JODELET, 2001) e estrutural de Jean-Claude Abric (ABRIC, 1994).

Historicamente os estudos qualitativos fazem parte do cotidiano dos pesquisadores da saúde e da educação, e têm impulsionado importantes avanços no âmbito das políticas públicas nessas áreas (SILVA; CASTRO-SILVA; MOURA, 2018; ZANETTE, 2017). Esse tipo de pesquisa percorre um caminho considerado mais subjetivo, porém tangível, e contribui para a compreensão, descrição, interpretação de experiências e fatos vivenciados (SILVA; CASTRO-SILVA; MOURA, 2018), situação que permite a aproximação entre pesquisador-objeto através da vivência do sujeito.

A pesquisa quantitativa, por sua vez, permite a quantificação de resultados através da coleta e análise de variáveis, sendo capaz de estudar a natureza das realidades, suas relações e a dinâmica que a envolve (ESPERÓN, 2017). Essa abordagem metodológica volta-se para a objetividade do positivismo, enquanto a qualitativa se ocupa da subjetividade, nesta perspectiva, acreditamos que a utilização dessas abordagens de modo complementar, contribuem para o entendimento das RS dos docentes de graduação em saúde sobre metodologias ativas.

As pesquisas mistas (ESPERÓN, 2017), multimétodos (SANTOS et al., 2017) ou quanti-qualitativas (SOUZA; KERBAUY, 2017) são observadas no sentido de convergência,

pois sendo a realidade “multifacetada e, como tal, não é superficial afirmar que dados gerados por métodos distintos podem ser agregados, na perspectiva de compreensão das várias faces da realidade” (SOUZA; KERBAUY, 2017, p. 37), portanto, se apresentam como uma alternativa para investigação de fenômenos complexos.

Além disso, a TRS como referencial teórico do estudo ajuda na explicação das diferenças entre um pensamento de acordo aos preceitos científicos, a razão e a realidade em circunstância com o pensamento do mundo social. Assim, a representação social é um construto sociopsicológico que desempenha um papel simbólico, representando algo para alguém ou para um grupo (MOSCOVICI, 2012; WACHELKE, 2012).

4.2 Local do estudo

O local do estudo foram unidades de ensino do Centro Universitário Uni FTC, reconhecida como uma das maiores redes de ensino superior privado do nordeste, com sede em Salvador - BA. Atualmente a instituição possui doze unidades de ensino, instaladas nas cidades de Salvador, Camaçari, Feira de Santana, Jequié, Vitória da Conquista, Itabuna, Juazeiro, Eunápolis, Petrolina e São Paulo.

Fundada no ano 2000, tem se destacado entre as Instituições de Ensino Superior (IES) por possuir um Projeto Político Pedagógico (PPP) moderno, voltado para a interdisciplinaridade, interprofissionalidade, empreendedorismo e uso de metodologias de ensino inovadoras. Oferece cursos de graduação em diversas áreas do conhecimento, além de cursos de pós-graduação *lato sensu*, *stricto sensu* e residências médicas.

As unidades de ensino escolhidas como cenário do estudo foram as que estão sediadas nas cidades de Jequié-BA, Itabuna-BA e Vitória da Conquista-BA. Com distância média de 400.5km da capital do estado, esses municípios se configuram como importantes polos para a economia nas regiões Sul e Sudoeste da Bahia. A seleção das unidades ocorreu de modo intencional, em função da proximidade geográfica e por terem iniciado no mesmo período a implantação do currículo baseado em competências e a implementação das metodologias ativas como política institucional. Além disso, os docentes dessas unidades partilham cursos de capacitação e reuniões estratégicas periodicamente, o que confere certa proximidade entre os membros do grupo.

As unidades escolhidas para estudo foram fundadas nessas regiões a partir do ano de 2003, e atualmente se configuram como importantes polos de formação em saúde nas suas respectivas regiões. Além de oferecem cursos de graduação em enfermagem, fisioterapia,

farmácia, biomedicina, odontologia e nutrição, possuem também inúmeros cursos em outras áreas do conhecimento.

4.3 Participantes do estudo

As RS são produzidas e compartilhadas por membros de grupos sociais, assim, em estudos fundamentados na TRS, ao se escolher os participantes é preciso estar atento para a relevância do objeto de estudo para estes. As pessoas tendem a projetar suas crenças em outras pessoas que partilham sua pertença grupal, assim, os participantes devem fazer parte de um grupo de pertença que compartilhem experiências, crenças e práticas relacionadas ao fenômeno estudo.

Participam do estudo 54 docentes de graduação, vinculados aos cursos de Fisioterapia, Enfermagem, Odontologia, Biomedicina, Nutrição e Farmácia, alocados nas unidades de ensino selecionadas e com mais de um ano de atuação na instituição. Assim, reforçamos o pertencimento do grupo do estudo, uma vez que, os docentes apesar de atuarem em unidades de ensino distintas, participam periodicamente de capacitação em metodologias ativas e são orientados a utilizar essas técnicas como práticas pedagógicas.

Tendo sido a pesquisa realizada em duas etapas, na primeira, 54 docentes participaram da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e na segunda 20 docentes responderam a entrevista em profundidade. Ressalta-se que para participar da segunda etapa os docentes obrigatoriamente deveriam ter participado da primeira.

Sobre os participantes desta pesquisa: 39 (72,2%) são do gênero feminino e 15 (27,8%) do gênero masculino. Suas idades variam entre 25 e 60 anos, com predominância da faixa etária entre 31 a 40 anos; 32 (59,3%), seguida da faixa etária entre 41 a 50 anos; 12 (22,2%). O tempo de atuação como docente variou de 1 a 10 anos ou mais, porém a maioria apresentava tempo de atuação de 4 a 10 anos ou mais: 52 (96,2%). Em relação à maior titulação: 15 (27,8%) eram especialistas, 31(57,4%) mestres, 07 (13%) doutores e 01 (1,9%) pós-doc.

4.4 Procedimento para obtenção das informações

A TRS versa sobre a produção dos saberes sociais e portanto, permite a realização de investigações com grande diversidade de métodos e técnicas de pesquisa (REIS; BELLINI, 2011). Além disso, a utilização de multimétodos permite o alcance de resultados em diversas perspectivas, o que confere maior qualidade a estes (FLICK, 2009).

Neste sentido, a produção das informações para a compreensão das RS dos docentes de graduação em saúde sobre metodologias ativas realizou-se em duas etapas. Na primeira etapa, estão descritos os instrumentos de coleta de dados para a TALP e o questionário de caracterização dos participantes e, na segunda, o instrumento de coleta de dados da entrevista em profundidade.

No período da coleta de dados para este estudo, a humanidade estava vivenciando uma pandemia global, causada pelo vírus SARS-COV 02 (OMS, 2020), sendo o distanciamento social uma das estratégias sanitárias vigentes para minimizar a disseminação viral. Assim, as duas etapas da coleta de dados foram realizadas na modalidade *on-line*.

A Técnica de Evocação Livre de Palavras ou Técnica da Associação Livre de Palavras (TALP), se caracteriza como uma que utiliza estímulos indutores relacionados diretamente ao objeto de investigação, ao provocar o resgate de representações sobre este, amplamente utilizada em estudos embasados na TRS, através da qual os pesquisadores estudam uma rede associativa dos conteúdos evocados, relacionados a um estímulo indutor (COUTINHO; DO BÚ, 2017).

A aplicação da TALP (APÊNDICE A) destinou-se à coleta de dados para a descrição da estrutura das RS dos docentes de graduação em saúde sobre metodologias ativas, portanto voltado para a abordagem estrutural. Esta etapa ocorreu entre os meses de outubro de 2020 a março de 2021, através de formulário *on-line* enviado pela plataforma *google forms* via *email* e/ou *Whatsapp*. Essa técnica é um teste projetivo/associativo e permite acessar a organização e estrutura internas da representação (COUTINHO, 2017).

O formulário enviado foi composto por três seções. A primeira com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B), na qual os participantes foram esclarecidos sobre os objetivos e finalidades do estudo. Essa etapa foi finalizada com o questionamento sobre o aceite em participar da pesquisa, no qual podia-se optar pelas alternativas: “Sim” e “Não”. Após escolher a opção, a segunda sessão ficava disponível ao participante, e destinava-se a coleta dos dados sociodemográficos, tais como: idade, sexo, área de formação, maior titulação, tempo de atuação como docente, entre outros para a caracterização dos entrevistados.

Na terceira seção do questionário o participante tinha acesso inicialmente as orientações sobre a realização TALP (APÊNDICE C), no qual era solicitado aos participantes a evocação de cinco palavras que vinham imediatamente a sua mente ao ler o termo indutor “Metodologias ativas”, a hierarquização das palavras evocadas por nível de importância e a justificativa para o termo alocado na primeira posição. Por considerar o TALP uma técnica complexa para ser

desenvolvida na modalidade *on-line*, foi facultado aos participantes contato com o pesquisador via telefone para maiores orientações, caso julgasse necessário.

Essa técnica é um teste projetivo/associativo que permite acessar a organização e estrutura internas da representação (COUTINHO; DO BÚ, 2017) por meio da identificação de elementos que compõem o universo semântico e a apreensão da percepção da realidade de um grupo social, a partir de uma composição semântica pré-existente do objeto estudado mais rapidamente do que em uma entrevista (OLIVEIRA et al., 2005).

Além da TALP, foi realizada a entrevista em profundidade ou semiestruturada (APÊNDICE D), para identificação do conteúdo das RS dos docentes de graduação em saúde sobre metodologias ativas, conforme a abordagem processual. Essa técnica de coleta apresenta-se como um campo privilegiado de interação entre pesquisador/participante, um momento de diálogo e exploração das experiências humanas (MORÉ, 2015).

A entrevista em profundidade possibilita nortear a busca de informações, pois o pesquisador, diante de um tema conhecido através da literatura, realiza um questionamento estruturado e pode através da flexibilização dessa “estrutura” realizar novas indagações, que tem como objetivo buscar sentido para o pesquisador em relação à pergunta e/ou objetivo central da narrativa (MORÉ, 2015).

Para realizar as entrevistas utilizou-se a plataforma de videoconferência *Google Meet* em horários previamente agendados por *e-mail* e/ou *WhatsApp*. A entrevista em profundidade foi guiada por um roteiro temático contendo dois blocos de perguntas, sendo: bloco 01 - Conceitos e saberes sobre metodologias ativas e o bloco 02 - Práticas docentes e metodologias ativas.

As entrevistas foram gravadas mediante recurso de gravação da plataforma, com duração média de 35 minutos, e posteriormente foi disponibilizado o link da gravação por *e-mail* para que os participantes pudessem ouvir o seu relato, respeitando-se os aspectos éticos e de sigilo.

4.5 Análise dos dados

A análise do material empírico produzido em uma pesquisa embasada na TRS representa uma complexa viagem em experiências, vivências e conceitos. Assim, para tratamento e análise cognitiva dos dados coletados (evocações e material verbal transcrito das entrevistas) nesta pesquisa, utilizou-se dois métodos voltados para estudos de RS, o modelo AnCo-REDES e o método ou técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

Esses dois métodos foram utilizados de modo complementar para análise dos dados nos manuscritos 1 e 2. O modelo AnCo-REDES utilizado para geração das redes semânticas RS e, portanto, a identificação dos termos mais influentes e o DSC utilizado para contextualizar os achados das redes enriquecendo a análise e facilitando o processo de compreensão e interpretação das RS apreendidas, considerando-se o contexto de realização da pesquisa e seus atores sociais. No manuscrito 03, os dados foram analisados através da aplicação do modelo AnCo-REDES e análise interpretativa do bloco dois das entrevistas em profundidade.

4.5.1 Modelo AnCo-REDES

O AnCo-REDES é um modelo de Análise Cognitiva de RS fundamentado na TRS e Teoria de Redes. Composto por etapas interdependentes e processos que norteiam o processamento dos dados, resultando em redes semânticas de RS das quais, o pesquisador habilidoso extrai os significados do conteúdo das representações de um grupo em relação a um determinado objeto de estudo.

O processamento de dados no modelo AnCo-REDES acontece em três níveis, de forma independentes e complementares, sendo: metanível, mesonível e micronível. No primeiro nível, ocorrem as definições de base epistemológica que sustentarão a análise pretendida; no segundo, são realizadas as definições conceituais que irão estruturar a análise cognitiva de forma a atender os aspectos quanti e qualitativos e; no terceiro e último nível, realiza-se os procedimentos de análise (LOPES; VILELA; PEREIRA, 2018).

As redes semânticas de RS são geradas com o auxílio de *softwares*, a exemplo do Gephi versão 0.9.4, *software* livre, utilizado neste estudo. Para a geração das redes são aplicadas, através do *software*, as métricas de redes estabelecidas no modelo (LOPES; VILELA; PEREIRA, 2018). A rede semântica como é definida como:

Um sistema de representação do conhecimento composto por um conjunto de palavras ou expressões (vértices, que representam unidades conceituais) interconectadas (arestas) que podem ser utilizadas para representar ou fazer inferências sobre um dado conhecimento (LOPES; VILELA; PEREIRA, 2018, p. 40).

Assim, as redes semânticas no modelo AnCo-REDES, são consideradas redes semânticas de RS quando são “caracterizadas topologicamente como uma rede *small word* com encadeamento do tipo estrela” (LOPES; VILELA; PEREIRA, 2018, p. 81). Esta rede revela que existe uma “convergência dos sentidos que circulam entre o grupo social” (LOPES;

VILELA; PEREIRA, 2018, p. 81), o que confirma que este modelo é um dos caminhos possíveis para análise de dados em estudos de RS (LOPES; VILELA; PEREIRA, 2018).

O modelo AnCo-REDES propõe em sua estrutura o princípio da adaptabilidade, o que possibilita ao pesquisador desenvolver estudos a partir de redes, envolvendo diferentes abordagens. Nesta perspectiva, pensando inicialmente para ser utilizado em estudos embasados na abordagem estrutural das RS, percebe-se que este pode ser também utilizado para estudos na abordagem processual, a depender do modo como são aplicadas as métricas e interpretadas as redes, a exemplo deste trabalho.

O modelo AnCo-REDES utiliza as métricas gerais de rede: número de vértices ($n=V$), que corresponde ao número total de termos da rede; número de arestas ($m=\varepsilon$), representa o número existentes na rede; grau médio da rede ($\langle k \rangle$), indica o número médio de conexões incidentes entre os vértices (palavras) na rede; diâmetro (D); coeficiente de aglomeração médio (C); caminho mínimo médio (ℓ) e densidade (Δ) (LOPES; VILELA; PEREIRA, 2018).

Além das métricas gerais, o modelo traz ainda as métricas de centralidade, a saber: centralidades de grau (C_g), de autovetor (E_c) e de intermediação (C_i); as quais foram analisadas conjuntamente neste estudo. A C_g indica o número de ligações de um determinado vértice com os demais vértices (palavras) da rede; a E_c define o quanto o vértice é importante/influente, sendo considerado como central e possui conexões com outros vértices mais centrais e a C_i permite identificar a produção dos sentidos na rede semântica, visto que quanto mais alto seu valor, mais potencial possui para mediar fluxos na rede (LOPES; VILELA; PEREIRA, 2018).

Nos estudos fundamentados na abordagem estrutural das RS o modelo AnCo-REDES identifica a estrutura (núcleo central, primeira periferia, elementos de contraste e segunda periferia) e o conteúdo das representações sociais através das seguintes medidas de identificação:

Tabela 01 – Medidas utilizadas para identificação dos elementos que compõem a estrutura de uma representação social

Elementos que compõem a estrutura de uma representação social	Medidas para identificação
Núcleo central	$C_g > k$ e $E_c \geq 0.75$
Primeira periferia	$C_g > k$ e $0.60 \leq E_c < 0.75$
Elementos de contraste	$C_g \leq k$, e $E_c \leq 0.45 < 0.60$
Segunda periferia	$C_g < k$ ou $C_g \geq k$ com $E_c < 0.45$

Fonte: Lopes, Vilela e Pereira (2018).

No modelo AnCo-REDES, é possível gerar, além da rede semântica de RS, as sub-redes ou grupos de sentido e as redes ego. O grupo de sentido é identificado através do algoritmo de detecção de comunidades *modularity class*. Este realiza a decomposição da rede semântica de representações sociais total em *subunidades* ou *comunidades*, “quais são conjuntos de vértices altamente interconectados” (LOPES, 2014, p. 37). A decomposição gera assim, os grupos de sentido e através destes é possível categorizar os dados, pois representam os grupos de vértices mais densamente conectados da rede. Já as Redes Ego, na teoria redes, é uma rede em torno de um vértice em particular, mostra seus contatos imediatos (LOPES; VILELA; PEREIRA, 2018).

Neste estudo, foram utilizadas para a análise dos dados: a rede semântica de RS total e os grupos de sentido gerados após a sua decomposição. Para os dados analisados conforme a abordagem estrutural utilizou-se as métricas descritas na tabela 01. Enquanto para análise segundo a abordagem processual, foram consideradas as métricas gerais de rede, para gerar as redes semânticas de representações sociais e as métricas de centralidade (C_g , E_c e C_i).

As métricas de centralidade foram utilizadas para identificação dos elementos mais influentes e importantes das redes semânticas de representações sociais, o que possibilitou a apreensão dos sentidos das representações dos participantes sobre o objeto de estudo, não tendo como foco os parâmetros que estabelecem a estrutura representacional, ou seja, um olhar para além da identificação dos elementos centrais e periféricos. Portanto, este estudo evidencia a possibilidade de aplicação do AnCo-REDES em estudos voltados para a perspectiva da abordagem processual da RS.

4.5.2 Técnica do Discurso do Sujeito Coletivo

O DSC é uma técnica de tabulação e organização de dados qualitativos fundamentada nos pressupostos da TRS que permite conhecer os significados, os pensamentos, as opiniões, as representações, as crenças e os valores de uma coletividade sobre um determinado objeto através de procedimentos sistemáticos e padronizados que lhe atribuem reconhecido caráter científico inovador (LEFEVRE, LEFEVRE, 2012; FIGUEIREDO; CHIARI; GOULART, 2013). Consiste em analisar materiais verbais extraíndo-se, de cada um destes, partes de discursos de sentido semelhante por meio do qual torna-se possível agregar depoimentos sem reduzi-los a quantidades (LEFEVRE, LEFEVRE, 2012; SANTOS et al., 2020).

Para elaboração do DSC, é necessário trabalhar com quatro figuras metodológicas, a saber: 1) as Expressões-Chave (ECh), 2) as Ideias-Centrais (ICs), 3) as Ancoragens (ACs), e 4) os Discursos do Sujeito Coletivo (DSCs) propriamente ditos (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012).

As ECh são pedaços ou trechos de um discurso que revelam a essência do conteúdo desse discurso; as ICs é um nome ou expressão que revela, descreve e nomeia, da maneira mais sintética e precisa possível os sentidos presentes nas ECh homogêneas de cada resposta analisada; as Ancoragens (ACs) são manifestações linguísticas, teoria ou crença genérica em que o enunciador se apoia para enquadrar a situação específica investigada e o DSC que é um discurso síntese que resulta da reunião da ECh do mesmo sentido, ou seja, de ICs ou ACs semelhantes ou complementares.

Pensando na estrutura, no processo e no resultado, o Discurso do Sujeito Coletivo pode ser entendido como uma reunião de Expressões-Chave (ECh) que possuem em comum a mesma Ideia-Central (IC) ou Ancoragem (AC), num só discurso síntese, redigido na primeira pessoa do singular (LEFEVRE, LEFEVRE, 2012; BRITO, LAUER-LEITE, 2021).

A apresentação do DSC, causa no receptor o efeito de uma opinião coletiva, sendo expressa de forma direta, como se fosse de um único sujeito, o “eu coletivo” (LEFEVRE, LEFEVRE, 2006). No caso dos significados das RS sobre metodologias ativas o “eu coletivo” se expressa por intermédio da figura simbólica do “docente de ensino superior em saúde”, que por fazerem parte de um mesmo grupo de pertença, compartilham representações sobre o objeto de pesquisa.

Para elaboração do discurso coletivo que representa o pensamento da coletividade sobre o objeto pesquisado, após as transcrições das entrevistas, seguiu-se os seguintes passos, organizados em tabelas, para facilitar a análise (ANEXO A). Tais passos descritos abaixo, conforme Brito e Lauer-Leite (2021):

- Passo 1: transferir cópia na íntegra de todas as respostas dadas à questão 1 para o Instrumento de Análise do Discurso 1 (IAD1), na coluna ECh do quadro de apresentação;
- Passo 2: Identificar e destacar - com algum recurso gráfico (como determinada cor ou sublinhado, por exemplo) - as ECh e ACs das IC no conteúdo das respostas;
- Passo 3: Identificar as IC e, quando houver, as AC, a partir das ECh, colocando-as nas caselas específicas do quadro construído;
- Passo 4: Identificar e agrupar as IC e as AC de mesmo sentido ou sentido equivalente ou complementar. Deve-se “carimbar” cada grupo: A, B, C e assim por diante;
- Passo 5: Nomear cada agrupamento A, B, C, D e outros, o que de outra forma pode ser entendido como criar uma ideia central ou ancoragem síntese que expressem todas as ICs e ACs de mesmo sentido;
- Passo 6: Construir o DSC. Para isso, sugere-se a utilização do Instrumento de Análise de Discurso 2 (IAD2). Deve-se elaborar um DSC para cada agrupamento identificado no passo 5; assim, devem ser utilizados tantos IAD2s quantos forem necessários.

Portanto, a forma de elaborar o DSC, apontada por Silva (2012) e adotada para esse trabalho, divide-se em duas fases: a primeira etapa consiste em transferir cópia de todas as ECh do mesmo agrupamento presentes no IAD1 para a coluna das ECh do IAD2; já o segundo estágio, diz respeito à construção de todos os DCSs propriamente ditos.

A aproximação entre os modelos de análise AnCo-REDES e o DSC se deu através da identificação dos vértices mais importantes e influentes das redes nas expressões chaves retiradas dos discursos. Dessa maneira, percebeu-se que os termos que emergem das redes semânticas de RS como mais importantes e influentes, são aqueles que, quando considera-se o método do DSC, aparecem nas expressões chaves dos discursos.

Assim, os discursos coletivos foram utilizados para contextualizar e fortalecer os sentidos irradiados pelos vértices mais influentes e importantes que emergiram das redes utilizadas.

4.6 Questões éticas

O estudo respeitou os preceitos éticos e legais orientados por meio da Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012, que discute as questões éticas envolvidas em pesquisas com seres

humanos e pela Resolução 510, de 07 de abril de 2016, que trata dos aspectos éticos de pesquisas em ciências humanas e sociais, ambas emitidas pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS).

A pesquisa foi submetida e aprovada (ANEXO B) pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, através da Plataforma Brasil, sob CAAE nº 26383819.7.0000.0055 e parecer nº: 3.771.115.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e discussão deste estudo são apresentados em três manuscritos científicos, os quais foram elaborados de acordo com as normas dos periódicos selecionados para submissão. Abaixo segue os títulos dos manuscritos e os links das normas para autores e respectivos qualis.

Manuscrito 1- Estrutura das Representações Sociais dos docentes de graduação em saúde sobre metodologias ativas

Periódico: International Journal of Development Research

Link das normas para autores: <https://www.journalijdr.com/instructions-authors>

Qualis CAPS: B2 enfermagem, A2 interdisciplinar.

Manuscrito 2- Interface processual das Representações docentes sobre metodologias ativas a partir do modelo AnCO-REDES

Periódico: Saúde & Sociedade

Link das normas para autores: <https://www.scielo.br/journal/sausoc/about/#instructions>

Manuscrito 3- Dimensão prática das representações sociais de docentes de graduação em saúde sobre metodologias ativas.

Periódico: Interface

Link das normas para autores: <https://interface.org.br/submissao/>

MANUSCRITO 01

Estrutura das Representações Sociais sobre Metodologias Ativas para docentes de Graduação em Saúde

Sheylla Nayara Sales Vieira
Claudia Ribeiro Santos Lopes
Alba Benemérita Alves Vilela

RESUMO

Introdução: Na área da saúde, a preocupação com mudanças no processo formativo tem sido pauta constante nos espaços de discussão e as metodologias ativas são uma das estratégias para o aperfeiçoamento deste processo. **Objetivo:** Conhecer a estrutura das Representações Sociais de docentes de graduação em saúde sobre metodologias ativas. **Metodologia:** Trata-se de uma pesquisa descritiva e exploratória, de abordagem mista, embasada na Teoria das Representações Sociais. Os participantes do estudo foram docentes de graduação em saúde, a coleta dos dados foi realizada através da Técnica de Associação Livre de Palavras e analisados através do Discurso do Sujeito Coletivo e o modelo AnCo-REDES. **Resultados:** A estrutura das Representações Sociais sobre metodologias ativas revelou os termos autonomia, aprendizagem, inovação, conhecimento, criatividade e dinamismo como elementos centrais; participação e interação como elementos de primeira periferia; estudante, construção, responsabilidade, aprendizagem significativa e ensino como elementos de contrastes e diversos termos como segunda periferia. **Discussão:** Os resultados mostram que os docentes ancoram as metodologias ativas em um sistema de valores voltado para a liberdade e empoderamento do estudante. **Conclusão:** As representações Sociais de docentes de graduação em saúde sobre metodologias ativas estão relacionadas a mudanças positivas no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Formação Profissional em Saúde; Representações Sociais, AnCo-REDES, Discurso do Sujeito Coletivo.

Introdução

A construção do conhecimento tem passado por importantes transformações ao longo do tempo. A democratização das informações, o avanço tecnológico e as demandas sociais da contemporaneidade conduzem a repensar os espaços, sujeitos e paradigmas no campo da educação e promovem a necessidade de mudanças na formação profissional (RIBEIRO, 2021). Essa dinâmica tem mobilizado as instituições de ensino superior, docentes e pesquisadores em busca de ferramentas que possam contribuir com o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem em diversas áreas de conhecimento.

Na área da saúde, a preocupação com mudanças no processo formativo tem sido pauta constante nos espaços de discussão. Nas últimas duas décadas foram lançadas diversas

estratégias voltadas ao aperfeiçoamento do processo de formação. São exemplos: o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde), o Programa de Educação para o Trabalho em Saúde (PET-Saúde) e os Programas de Residência Multiprofissional em Saúde (PRMS), estratégias pautadas na aproximação do ensino com a realidade, direcionadas ao desenvolvimento de competências e habilidades que permitam o aprimoramento do trabalho em equipe e atuação interprofissional.

Neste contexto, vale mencionar, ainda, a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS), que preza pela integração entre as instituições de ensino superior, serviços de saúde e comunidade (BRASIL, 2018), e a resolução nº 569/17, resultado da parceria entre o Ministério da educação e o Ministério da Saúde, além de outros órgãos competentes, que expressa os princípios gerais a serem incorporados às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de graduação em saúde, com o objetivo de formar profissionais preparados para atuar no Sistema Único de Saúde (SUS) e em consonância com demandas sociais em saúde (BRASIL, 2017).

Dentre as recomendações existentes nesta resolução, destaca-se a ênfase para uso de metodologias de ensino que promovam a aprendizagem colaborativa e significativa e a valorização do protagonismo estudantil (BRASIL, 2017). Essas recomendações vão ao encontro das principais teorias sobre ensino e aprendizagem, mesmo não estando devidamente referenciadas, como: aprendizagem pela interação social preconizada por Lev Vygotsky (VIGOTSKI, 2008), aprendizagem pela experiência conforme Dewey (DEWEY, 2010), a aprendizagem significativa de David Ausubel (AUSUBEL, 2003) e a perspectiva freiriana da autonomia (FREIRE, 1996).

Na prática, as metodologias ativas têm se apresentado como um caminho possível para este avanço, pois se caracterizam pela prática da problematização como estratégia de ensino-aprendizagem, proporcionam maior liberdade e protagonismo aos estudantes (MORAN, 2018). Assim, permite-se aquisição do conhecimento com base em problemas do mundo real, convidando as instituições formadoras a inovar suas práticas pedagógicas por meio da capacitação de professores e da motivação dos seus discentes na formação de novas e diferentes redes de conhecimento (BERBEL, 2011).

A incorporação dessas metodologias é uma tarefa desafiadora, porquanto a implementação de processos de ensino e aprendizagem apoiados por ação crítico reflexiva e participativa promove mudanças no modo de organização e nas relações estabelecidas no processo de ensino tradicional (ainda predominante) exigindo ressignificações dos sujeitos envolvidos (FRANÇA *et al.*, 2018). O processo de ensino e as relações estabelecidas nele são

fortemente influenciados por questões culturais e ideológicas, construídos coletivamente pelos sujeitos.

Neste sentido, optou-se por embasar este estudo na Teoria das Representações Sociais (TRS), pois acreditamos que as Representações Sociais (RS) que os docentes de graduação em saúde possuem frente às Metodologias Ativas fazem parte de um conjunto de ideias, imagem, valores e opiniões que se relacionam entre si e que influenciam na decisão sobre a utilização desses métodos na prática docente.

Diante do exposto, este estudo tem como objetivo: Conhecer a estrutura das Representações Sociais de docentes de graduação em saúde sobre metodologias ativas. As inovações impostas pelo uso das metodologias ativas no ambiente educacional têm potencial para abalar paradigmas fortemente estabelecidos neste cenário e as representações dos docentes de graduação em saúde sobre as metodologias ativas podem contribuir com a identificação de problemas, tornando possível a busca de soluções e aprimoramento deste processo.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa descritiva e exploratória, de abordagem mista (GALVÃO; PLUYE; RICARTE, 2018). Este tipo de abordagem favorece a construção de um desenho de pesquisa mais robusto, uma vez que estes métodos, quando são trabalhados na perspectiva da complementaridade, permitem a inclusão de áreas inexploradas ao processo analítico (PARANHOS *et al.*; 2016).

Os aspectos qualitativos foram identificados através da abordagem estrutural da TRS com a aplicação da Teoria do Núcleo Central (TNC) (ABRIC, 1994). Desse modo, foi identificado e analisado o conteúdo dos elementos que compõem a estrutura de uma representação social. Para identificação dos aspectos quantitativos visitou-se a Teoria das Redes, mediante aplicação do modelo AnCo-REDES, utilizado para identificar, através de métricas específicas, os elementos estruturais da RS (LOPES; VILELA; PEREIRA, 2018).

O local do estudo foi composto por três unidades de uma rede de ensino superior privado com sede no estado da Bahia, no Brasil, que utiliza metodologias ativas como política institucional. A instituição possui dez unidades de ensino, sendo nove na Bahia e uma no estado de Pernambuco. Utilizou-se como critério de seleção para o local do estudo as unidades geograficamente próximas, que iniciaram a implementação do currículo baseado em competências com o uso de metodologias ativas no mesmo período. As unidades estudadas ficam situadas nas regiões Sul e Sudoeste do estado da Bahia.

Os participantes da pesquisa foram docentes de graduação em saúde vinculados aos cursos de Fisioterapia, Enfermagem, Odontologia, Biomedicina, Nutrição e Farmácia, estando alocados em, pelo menos, uma das unidades de ensino selecionadas e com mais de um ano de atuação na instituição. Apesar de atuarem em unidades diferentes, os professores participam periodicamente de capacitações em metodologias ativas e são orientados a utilizar essas técnicas nas aulas, o que os insere no mesmo grupo de pertencimento da temática em questão.

A coleta de dados foi realizada de outubro de 2020 a março de 2021, sendo encaminhado para os docentes um formulário contendo aspectos sociodemográficos (idade, sexo, maior titulação, tempo de atuação como docente, entre outros) e a Técnica das Evocações Livres de Palavras (TALP). Enviado através do *google forms*, buscou-se obter cinco evocações de cada participante para o termo indutor Metodologias Ativas, além da hierarquização dos termos e a justificativa para o termo alocado na primeira posição. Essa técnica é um teste projetivo/associativo e permite acessar a organização e estrutura internas da representação (COUTINHO, 2017).

A escolha por realizar a coleta de dados nesta modalidade ocorreu pela necessidade do distanciamento social em função da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV2. O link para acessar o formulário foi enviado por e-mail e aplicativo de mensagens WhatsApp, solicitando a assinatura virtual do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e leitura cuidadosa das instruções antes de responder, sendo facultado, ainda, contato via telefone, caso o participante julgasse necessário.

Para análise dos dados utilizamos duas técnicas possíveis para estudos sobre RS. O modelo AnCo-REDES, utilizado no processamento, modelagem e análise do corpus das evocações livres (LOPES; VILELA; PEREIRA, 2018) e a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) (LEFÈVRE, 2017), utilizada para análise das justificativas dos termos situados em primeira posição na hierarquização das palavras. A aproximação de técnicas distintas contribuiu não apenas para o exame do fenômeno sob múltiplos olhares, mas para melhor compreensão deste, permitindo emergir novas dimensões no processo de análise.

A fim de estabelecer os elementos da estrutura de uma representação (núcleo central, primeira periferia, elementos de contraste e segunda periferia) (ABRIC, 1994), o modelo AnCo-REDES utiliza métricas de análise da Teoria de Redes, a saber: grau médio da rede ($\langle k \rangle$), o qual equivale ao número médio de conexões entre os vértices da rede; centralidade de grau (C_g), que indica o número de conexões de um vértice com os demais vértices que compõem a rede estudada; e centralidade de autovetor (E_c), índice que indica a influência de um vértice na rede com base em suas conexões, considerando todos os vértices da rede (LOPES; VILELA, 2018).

No modelo AnCo-REDES as métricas são avaliadas em conjunto, sendo que para cada elemento da estrutura utiliza-se um conjunto de métricas específico: Núcleo central _ vértice com $C_g > k$ e $E_c \geq 0,75$; Primeira periferia _ vértice com $C_g > k$ e $0,60 \leq E_c < 0,75$; Elementos de contraste _ vértice com $C_g > k$ e $0,45 \leq E_c < 0,60$; Segunda periferia _ todos os demais vértices com $C_g < k$ ou $C_g \geq k$ com $E_c < 0,45$ (LOPES, 2014). Assim, para cálculo e visualização da rede semântica foi utilizado o *software* Gephi.

O DSC é uma técnica que utiliza figuras metodológicas para análise lexical, são elas: Expressões chaves, caracterizadas como trechos de um discurso que revelam a essência do conteúdo desse discurso; as Ideias Centrais, nome ou uma expressão que revela, descreve e nomeia, da maneira mais sintética e precisa possível, o(s) sentido(s) presente(s) nas Expressões chaves homogêneas de cada manifestação verbal analisada; as Ancoragens, que correspondem às manifestações linguísticas de uma ideologia, teoria ou crença genérica, presentes nas Expressões chaves, em que o enunciador se apoia para enquadrar a situação específica investigada; e o discurso síntese, ou seja, o próprio DSC, que representa a coletividade estudada (LEFÈVRE, 2017; BRITO; LAUER-LEITE; NOVAIS, 2021).

A aproximação entre os diferentes métodos de análise aconteceu em cinco etapas: 1 - Identificação da estrutura das RS com base no modelo AnCo-REDES, considerando as métricas estabelecidas, o qual utiliza o *software* Gephi. Essa etapa gerou uma rede semântica de RS e sub-redes ou grupos de sentido. 2 - Identificação das Expressões chaves utilizando como base os elementos centrais identificados na rede semântica, sendo destacadas todas as expressões que possuíam termos do núcleo central. 3 - A partir dos grupos de sentido que continham os elementos centrais categorizamos as Expressões chaves e identificamos nestas as Ideias Centrais e Ancoragens. 4 - Separação das Expressões chaves por Ideias Centrais e Ancoragens. 5 - Elaboração dos discursos sínteses que permitiram a análise das dimensões das RS.

Os dados sociodemográficos foram analisados e apresentados através de estatística descritiva simples. Estes dados mostram variáveis como tempo de formação e atuação profissional, área de formação e titularidade, dentre outras. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), através do CAAE: 26383819.7.0000.0055 e parecer de aprovação nº 3.771.115.

Resultados

O conjunto de evocações compõe-se das palavras evocadas por 54 docentes de graduação em saúde, dos quais 39 (72,2%) são do gênero feminino e 15 (27,8%) do gênero

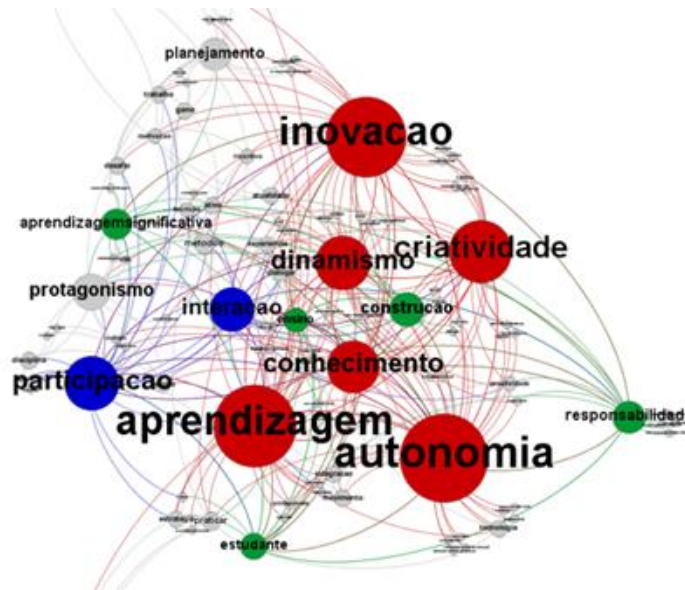
masculino. Suas idades variavam entre 25 e 60 anos, com predominância da faixa etária entre 31 a 40 anos, 32 (59,3%), seguida da faixa etária entre 41 a 50 anos, 12 (22,2%). O tempo de atuação como docente variou de 1 a 10 anos ou mais, porém a maioria apresentava tempo de atuação de 4 a 10 anos ou mais, 52 (96,2%).

Em relação à maior titulação, 15 (27,8%) eram especialistas, 31 (57,4%) mestres, 07 (13%) doutores e 01 (1,9%) pós-doc. Os entrevistados ministravam aulas teóricas e/ou práticas, sendo predominantes docentes que ministram aulas teóricas e práticas, 48 (88,8%). Quanto à capacitação específica em metodologias ativas, a maioria afirmou ter realizado capacitação, ou seja, 40 (74%) e 54 (100%) dos entrevistados afirmaram utilizar metodologias ativas na prática docente. Os dados sociodemográficos apresentados permitem conhecer melhor os participantes da pesquisa e demonstram a legitimidade do grupo de pertença em relação às RS.

As evocações resultaram em uma rede semântica de RS, onde são identificados os elementos que compõem a representação, e as justificativas, por sua vez, são apresentadas através dos DSC construídos a partir dos grupos de sentido (LOPES; VILELA; PEREIRA, 2018) que deram suporte para elaboração dos DSC (LEFÈVRE, 2017).

Os resultados das evocações livres e das justificativas para escolha do termo colocado em primeira posição serão apresentados na tabela 1, nas figuras 1, 2 e 3 e nos DCS 01 e 02, seguintes. O corpus formado pelas evocações dos docentes frente ao termo indutor “Metodologias ativas” totalizou 884 palavras, sendo 121 diferentes, formando uma rede semântica (Figura 1) com 121 vértices e 442 arestas, onde são apresentados os elementos estruturais de uma representação social, conforme a TNC (ABRIC, 1994).

Figura 1: Rede semântica composta por vértices e arestas a partir do termo indutor MA – Bahia, Brasil, 2021



Fonte: Elaboração própria (2022).

Nesta rede, identificamos os elementos que compõem a estrutura de uma representação social: Núcleo Central, Primeira Periferia, Elementos de contraste e Segunda periferia, e através da triangulação metodológica foram construídos DSC para melhor apreensão do conteúdo representacional. A tabela 1 mostra-nos a estrutura das RS de docentes do ensino superior em saúde sobre metodologias ativas que emergem das redes analisadas a partir da aplicação das métricas estabelecidas no modelo AnCo-REDES.

Tabela 1 - Estrutura das RS resultante da rede gerada a partir do uso de termo indutor Metodologias Ativas conforme as métricas ($\langle k \rangle$, C_g , E_c) estabelecidas no modelo AnCo-REDES, com o $\langle k \rangle = 7,3$

Elementos da estrutura das RS	Vértices/palavras	C_g	E_c
Núcleo central	Autonomia	44	1
	Aprendizagem	41	0,96
	Inovação	40	0,95
	Conhecimento	26	0,77
	Criatividade	31	0,75
	Dinamismo	27	0,75
Primeira periferia	Participação	27	0,74
	Interação	22	0,73
Elementos de contraste	Estudante	13	0,60
	Construção	17	0,60
	Responsabilidade	16	0,60
	Aprendizagem significativa	15	0,60
	Ensino	12	0,60
Segunda periferia	Demais vértices da rede que apresentaram $C_g < 7,3$ ou $C_g \geq 7,3$ com $E_c < 0,45$)		

O NC das RS é composto pelos termos de maior influência na rede. Esses termos formam o NC, pois possuem conexões com outros vértices de maior potência e estão conectados com vértices em todos os grupos de sentido (LOPES; VILELA; PEREIRA, 2018). O NC está relacionado à memória coletiva do grupo de pertença sobre o objeto, é homogêneo, estável e resistente às mudanças (ABRIC, 1994).

Os termos identificados como NC foram: autonomia, aprendizagem, inovação, conhecimento, criatividade e dinamismo, apresentados na tabela conforme a densidade de sua conexão com os outros vértices na rede, definida pelo valor de E_c , sendo em todos os termos maior ou igual a 0,75, condição que justifica os elementos encontrados como núcleo central das RS sobre metodologias ativas através do modelo AnCo-REDES (LOPES; VILELA; PEREIRA, 2018).

O termo autonomia possui maior densidade de conexão com os outros vértices, tendo $E_c=1$, seguido pelos termos aprendizagem, inovação e conhecimento com E_c de 0.96, 0.95 e 0.77, respectivamente, e os termos criatividade e dinamismo ambos com E_c de 0,75.

Na primeira periferia encontram-se os termos participação e interação. Nesta periferia são encontrados os elementos periféricos mais importantes da estrutura e podem se revelar como centrais. Quando apresentados através das métricas percebemos que participação e interação apresentam E_c de 0,74 e 0,73 respectivamente. O valor do E_c mostra a proximidade desses termos com o núcleo central, que possui E_c a partir de 0,75.

Os elementos de contraste são aqueles distantes do NC, elementos que complementam ou estão em transição com a primeira periferia. Os elementos de contraste encontrados foram: estudante, construção, responsabilidade, aprendizagem significativa e ensino. Quando aplicamos a equação com as respectivas métricas, identificamos que o termo estudante, apesar de menor centralidade de grau, possui maior E_c , tendo maior potência na rede.

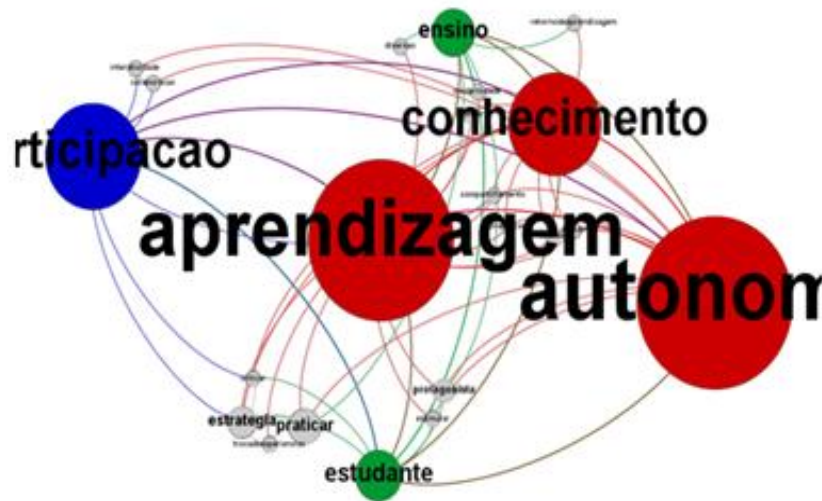
Na segunda periferia estão os elementos mais distantes do núcleo central e, portanto, mais instáveis às mudanças, associados ao contexto de vida e as práticas sociais. Na rede semântica (Figura 1) é possível identificar inúmeros termos como elementos da segunda periferia.

Para melhor análise cognitiva dos elementos que compõem a estrutura das RS foram elaborados DSC, categorizando estes elementos a partir dos grupos de sentido estabelecidos no modelo AnCo-REDES. Dentre os 09 grupos de sentido estabelecidos a partir da análise, foram utilizados os 02 grupos que englobam os elementos do NC.

A seguir, os GS1 (Aprendizagem como centro do processo) e GS2 (Aprendizagem de modo inovador para o desenvolvimento de criatividade e dinamismo dos estudantes) estão apresentados na forma de sub-redes, seguidas do respectivo DSC.

No GS 01 destacam-se os vértices aprendizagem, autonomia, conhecimento (núcleo central), participação (primeira periferia), ensino e estudante (elementos de contraste), conforme Figura 2, a seguir.

Figura 2: Sub-rede do GS1 “Aprendizagem como centro do processo”



Fonte: Elaboração própria (2022).

Nesta rede são percebidos os elementos que relacionam as metodologias ativas ao processo de aprendizagem, destacando a importância de elementos como autonomia e participação, conforme estabelecido no DSC 01.

Tabela 02 - DSC elaborado a partir do GS01

Ideias centrais – 46 participantes – 85,2%
<i>Construção do conhecimento</i>
<i>Aprendizagem significativa</i>
<i>Participação ativa e autônoma do estudante</i>
Discurso do Sujeito

O objetivo fundamental no trabalho do professor é a aprendizagem, e as metodologias ativas promovem uma aprendizagem significativa, (...) com os estudantes o centro do processo de ensino, aprendendo e ensinando (...). Proporcionando autonomia na sala de aula e nos estudos (...). Um método que traz o estudante para ser o principal responsável pela construção do conhecimento (...). Nas metodologias ativas o estudante passa ser o centro e protagonista da construção do conhecimento levando em consideração a autonomia de cada sujeito para questionar, confrontar, conhecer, construir e atuar (...). As metodologias ativas têm como objetivo potencializar a autonomia do estudante (...) O ensino é uma troca de informação, uma construção da coletividade (...). São métodos que promovem maior participação dos estudantes (...). Envolvidos e também são responsáveis pela aprendizagem. Pois somos a pessoa que facilita o processo de ensino aprendizagem, o sujeito deve ser o estudante.

O discurso mostra o potencial que as metodologias ativas têm para impactar positivamente o processo de ensino, tornando a aprendizagem mais significativa, já o estudante é posto como responsável pela construção do conhecimento, o protagonista. Evidenciam-se, dessa maneira, a autonomia do estudante e o ensino como uma construção coletiva, sendo o professor um facilitador do processo.

Figura 3: Sub-Rede do GS2 “Aprendizagem de modo inovador para o desenvolvimento de criatividade e dinamismo dos estudantes”



Fonte: Elaboração própria (2022).

Este grupo de sentido contempla elementos que remetem às mudanças que a aplicação das metodologias ativas promove no processo de ensino e aprendizagem, corroborando com o DSC 02. Destacamos os vértices inovação, criatividade, dinamismo (NC) e interação (primeira periferia).

Tabela 03 - DSC elaborado a partir do GS02

Ideias centrais – 23 participantes – 42,6%
<p><i>Método de ensino inovador</i> <i>Exige criatividade</i> <i>Promove dinamismo e interação em sala de aula.</i></p>
Discurso do Sujeito
<p><i>As metodologias ativas representam inovação, tanto para o professor que precisa se adaptar, se reinventar, quanto para o estudante que precisa também se reinventar, além disso, é inovador no sentido de trazer novas tecnologias educacionais para sala de aula (...). Essas metodologias trazem uma proposta de inovação na forma como os conteúdos teóricos e práticos são abordados, não deixando que o tradicionalismo, torne o processo de aprendizagem maçante e obsoleto (...). Exigem criatividade constante do docente, na sua elaboração (...) para proporcionar ao estudante um ambiente de aprendizagem (...) e do estudante na execução das atividades propostas, é um método que sai dos padrões. O objetivo das metodologias ativas é a aprendizagem de modo inovador, que desenvolva competências e habilidades sociais (...). As metodologias ativas permitem uma aprendizagem de forma dinâmica e participativa dos estudantes, pautada nas experiências vivenciadas destes (...) proporcionam uma interação incrível. Professores e estudantes conectados, essa interação promove conhecimento através da colaboração e participação ativa dos estudantes (...) estimulam a criatividade e a criticidade. (...) com o uso dessas metodologias, conseguimos maior interação, compromisso e responsabilidade dos estudantes, eles interagem e fazem parte da aprendizagem.</i></p>
<p>Discurso 02 - DSC elaborado a partir do GS2</p>

A coletividade representada no discurso entende que o uso das metodologias ativas impõe a necessidade de ressignificação dos papéis de professores e estudantes diante do processo de inovação, dinamismo e criatividade que envolve o uso desses métodos. Afirma que este método é capaz de proporcionar o desenvolvimento de habilidades e competências, não apenas técnicas, mas sociais, de modo que professores e alunos interagem e colaboram com a construção do conhecimento. São valorizadas as experiências prévias dos estudantes, os quais são considerados corresponsáveis pela aprendizagem.

Discussão

As RS mobilizam mecanismos mentais para a construção de uma figura, de maneira a atribuir-lhe um significado (MOSCOVICI, 2012). Na abordagem estrutural essas representações são entendidas como elementos que dão sentidos a um objeto cotidiano (WACHELKE, 2012), sendo possível verificar a influência dos fatores sociais nos processos

de pensamentos e as repercussões nas práticas sociais (SILVA *et al.*, 2015). Desta forma, descrever a estrutura do pensamento social de docentes de graduação em saúde sobre as metodologias ativas possibilita compreender como estão alicerçadas as suas representações, valores, experiências e ideias frente a este objeto e como intervir de modo a propor práticas que colaborem com seu uso no processo de ensino e aprendizagem.

Observou-se que as RS de docentes de graduação em saúde diante do termo indutor metodologias ativas se estruturam a partir dos elementos centrais: *autonomia, aprendizagem, inovação, conhecimento, criatividade e dinamismo*. Desta forma, percebe-se que as representações docentes estão organizadas em torno das dimensões: conceitual (aprendizagem, inovação, conhecimento), atitudinal (autonomia, criatividade, dinamismo) e imagética (dinamismo) (MOSCOVICI, 1978 apud VILLAS BOAS, 2004).

Os termos *aprendizagem, inovação e conhecimento* representam a dimensão conceitual, demonstrando a organização do conhecimento do grupo em relação ao objeto. A dimensão atitudinal faz-se presente nos termos *autonomia, criatividade e dinamismo*, refere-se à orientação de comportamento diante das metodologias ativas, o uso dessas metodologias promove a autonomia dos estudantes e estimula a criatividade e dinamismo. Este último retrata, ainda, a dimensão imagética, remetendo-se à ideia de uma sala de aula dinâmica, em movimento. Portanto, os docentes de graduação em saúde têm uma representação estruturada das metodologias ativas, cuja centralidade expressa aspectos positivos da representação.

A análise dos GS (Figuras 2 e 3), formados pelos termos mais densamente conectados na rede, e dos respectivos DSC (01 e 02) – tendo no GS01 os termos *aprendizagem, autonomia e conhecimento*, elementos do núcleo central, estando nesta rede também os elementos periféricos *participação, estudante e ensino* e no GS02 os termos *inovação, criatividade e dinamismo*, elementos do núcleo central e *interação*, elemento periférico – evidencia que o grupo de pertença elabora o pensamento em conformidade com os preceitos teóricos que regem as metodologias ativas.

Os elementos constituintes do núcleo central podem ser divididos em normativos e funcionais, esta divisão está relacionada tanto à natureza de um objeto de representação quanto às relações que determinado grupo mantém com este (SÁ, 2002). Neste estudo, os termos *aprendizagem e inovação* são elementos normativos, pois o coletivo infere que as metodologias ativas permitem uma aprendizagem significativa e trazem inovação ao processo de ensino. Com o uso dessas metodologias o estudante age ativamente, aprendendo e ensinando, mobilizando conhecimentos prévios, promovendo uma aprendizagem significativa (SILVA; KAHLIL; SOUZA, 2021; MORAM, 2018).

Os elementos funcionais estão representados pelos termos *autonomia*, *conhecimento*, *criatividade* e *dinamismo*, pois, quando contextualizados no discurso da coletividade, se associam a condutas relativas às práticas sociais. As metodologias ativas, conforme relato coletivo, promovem autonomia e liberdade para os estudantes. Estes são agentes e sujeitos do processo, ensinam e aprendem, uma vez que as metodologias ativas favorecem a criatividade e o dinamismo, corroborando com autores (GASPI; DUARTE; MAGALHÃES-JÚNIOR, 2020; SILVA; KAHLIL; SOUZA, 2021) que entendem esses métodos como ferramentas modificadoras do processo de ensino, com maior participação dos estudantes.

Em estudo realizado com discentes de graduação em saúde sobre RS de metodologias ativas (AGUIAR, 2015), o termo *autonomia intelectual* despontou como categoria mais citada, reforçando os achados do presente estudo, onde o termo aparece como elemento central. Ao situar o termo no DSC 01, percebe-se que a implementação de metodologias ativas fortalece a percepção do estudante como indivíduo autônomo no processo de aprendizagem. Essas metodologias apresentam situações problematizadoras, que instigam soluções criativas e esperam as ações do estudante (BERBEL, 2011; GASPI; DUARTE; MAGALHÃES-JÚNIOR, 2020; SILVA; KAHLIL; SOUZA, 2021).

Ainda no DSC 01, nota-se que o coletivo considera o ambiente promovido pelas metodologias ativas favorável ao processo de aprendizagem, onde os estudantes são coparticipantes, atuam com certa independência, sendo centro do processo de ensino. Os termos *participação* (primeira periferia) e *estudante* (elemento de contraste), presentes na rede, reforçam a importância do estudante como participante ativo na construção do conhecimento. Cabe, neste caso, indagar: sobre qual participação se refere? Certamente a uma participação crítico-reflexiva, onde o indivíduo não apenas executa tarefas, mas analisa situações, identifica problemas e propõe soluções.

Autonomia e participação são pressupostos para uma educação significativa, em que são valorizados os conhecimentos prévios do educando e a sua integração com o ambiente de ensino. Isto está em consonância com a ideia de que a construção do conhecimento promovida pela autonomia é facilitada em ambientes com baixa pressão psicológica, percepção de liberdade de escolha, flexibilidade e envolvimento pessoal (BZUNECK; GUIMARÃES, 2010), ambiente presente com as metodologias ativas.

Os termos ensino, autonomia, aprendizagem e inovação aparecem como elementos estruturais das representações sobre metodologias ativas em estudo realizado com docentes de ensino médio, no qual *ensino* aparece como possível elemento central, *aprendizagem* como zona de contraste, autonomia e inovação como elementos de primeira periferia (GASPI;

DUARTE; MAGALHÃES-JÚNIOR, 2020). Neste estudo, tais termos estão presentes na estrutura das RS sobre metodologias ativas, sendo *aprendizagem*, *autonomia* e *inovação* elementos centrais e *ensino* elemento de contraste, porém fortemente conectado com os elementos centrais: *aprendizagem*, *autonomia* e *conhecimento*.

Sabe-se que o sistema periférico é responsável pela atualização e contextualização da representação e age como defesa do núcleo central, os elementos de contraste se caracterizam por serem variações das representações, sem, no entanto, modificá-las, denotam mudanças ou transição de uma RS (SÁ, 2015). O termo *ensino*, presente na rede do GS 01 como elemento de contraste, quando contextualizado, aparece como sinônimo de processo de ensino e aprendizagem, conectado a termos do núcleo central e aos elementos periféricos *participação* e *estudante*, onde se depreende o sentido de processo de ensino com a participação ativa do estudante, construindo conhecimento coletivamente, tendo o professor como mediador.

Destacamos que a autonomia do estudante encontra barreiras culturais, visto que os professores são considerados detentores do conhecimento e inquestionáveis. No entanto, o estudo sobre RS do “Bom professor” para estudantes de nível superior, na cidade do Rio de Janeiro, permitiu identificar a dicotomia sobre essa representação. Constatou-se a valorização do professor que possui conhecimento técnico, com “boa didática” e que se preocupa com o “futuro dos alunos”, buscando a motivação e sendo mais “próximo” da turma (CÂNDIDO *et al.*, 2014), retratando uma tendência observada em outros estudos (ALVES, 2019) relacionada à flexibilização do trabalho do professor enquanto transmissor de conhecimento, vindo ao encontro da concepção de professor no âmbito das metodologias ativas: um indivíduo que usa estratégias que possibilitam a aprendizagem (PRADO *et al.*, 2012; BARBOSA; MOURA, 2013; BERBEL, 2011; GASPI; DUARTE; MAGALHÃES-JÚNIOR, 2020).

As metodologias são consideradas potencializadoras da participação dos estudantes no processo de ensino (PRADO *et al.*, 2012), sendo importante direcionar o olhar para o modo de desenvolver essas metodologias, pois disso irá depender a qualidade dos resultados pretendidos. A eficácia dessas metodologias se relaciona ao conhecimento e domínio dos princípios pedagógicos que sustentam esses métodos e não apenas à operacionalização das técnicas (PRADO *et al.*, 2012), independente de qual será utilizada o objetivo deve ser a atitude ativa do processo cognitivo (BARBOSA; MOURA, 2013), e não podem ser aplicadas apenas por estarem em evidência (AZEVEDO; PACHECO; SANTOS, 2019).

O elemento central *aprendizagem*, quando contextualizado conforme a coletividade do DSC 01, permite identificar informações que denotam a construção compartilhada de conhecimento, pautada na troca de informações e experiências vivenciadas previamente pelos

estudantes. Assim, neste estudo, o termo aprendizagem está ancorado nos preceitos estabelecidos pela corrente teórica da nova escola, em que a aprendizagem se torna significativa quando acontece através da “interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos [...] os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva” (MOREIRA, 2012, p. 2).

Neste ínterim, as metodologias ativas promovem a aprendizagem significativa, pois são desenvolvidas respeitando os saberes e a vida dos estudantes, a partir de situações reais, diante de problemas reais, que vivenciarão na vida profissional e pessoal, instigando-os a propor soluções (SILVA; KALHIL; SOUZA, 2021). De acordo com Berbel, quando as contribuições dos estudantes são valorizadas, “são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento” (BERBEL, 2011, p. 28), fatores essenciais para uma aprendizagem eficaz, que prepara o futuro profissional para o mundo do trabalho.

O termo *inovação*, por sua vez, contextualizado no DSC 02, se refere a dois aspectos. Relaciona o termo à incorporação de novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem e à ruptura com o modo tradicional de conduzir este processo, aspectos distintos, porém inter-relacionados. Sobre o uso de novas tecnologias, é inegável a presença destas no contexto das metodologias ativas, especialmente das Tecnologias Digitais da Comunicação e da Informação (TDCI). O uso de tecnologias contribui para a modificação do processo de ensino e aprendizagem, “transformam os modelos de estudo, registros e compartilhamentos de informações e conhecimento, assim como das avaliações, maximizando tempo, espaço e formas de processar, produzir e disseminar as possíveis soluções para os problemas estudados” (FERRARINI; SAHEB; TORRES, 2019, p. 11).

Contudo, os mesmos autores alertam para um equívoco recorrente que torna possível verificar uma “associação obrigatória” entre TDCI e metodologias ativas, ou seja, identificam-se relatos da utilização de tecnologias digitais nos processos ensino aprendizagem como correspondentes à metodologia ativa (FERRARINI; SAHEB; TORRES, 2019).

Quanto ao aspecto relacionado à ruptura com o modo tradicional de conduzir o ensino, este mobiliza questões culturais, assim os envolvidos (docentes e estudantes) precisam se reinventar, na perspectiva de ressignificar a sala de aula e os papéis historicamente estabelecidos. Essa mudança perpassa pela superação do processo de formação em saúde fundamentado no conteúdo e na técnica, em que o professor assume papel de detentor e transmissor do conhecimento e o discente, passivamente, o retém e repassa (ROMAN *et al.*, 2017; MITRE *et al.*, 2008). Essa superação é recomendada pelos órgãos que regem a educação superior e defendida por estudiosos das teorias da aprendizagem. O coletivo estudado sinaliza

para a mudança de paradigmas no campo da formação em saúde através das metodologias ativas.

Ainda no GS 02 os termos *criatividade e dinamismo* aparecem como elementos centrais. O primeiro é posto pelo coletivo como uma ação necessária para professores, com a responsabilidade de proporcionar um ambiente que colabore com a aprendizagem do aluno. O professor, antes centro das atenções, hoje precisa disputar essa atenção com outros atores, além de não ser a única fonte de informação. Exige-se, portanto, criatividade de professores e estudantes, os quais devem sair da zona de conforto, os professores precisam pensar as técnicas e o sentido delas, para que mobilizem conhecimentos ativos.

Ao evocar o termo dinamismo, os docentes objetivam as metodologias ativas, algo dinâmico, permitindo-nos refletir sobre duas vertentes. Movimentação espacial, ou seja, movimento do ambiente físico, expressões corporais e configurações dos objetos, e movimento intelectual, relacionado à participação ativa com troca de conhecimentos e interação entre o grupo. Ancoram as metodologias ativas em um sistema de valores voltado para a liberdade e empoderamento do estudante, questões que há muito permeiam o campo da educação, porém evoluem a passos lentos.

Conclusão

O estudo revela que a estrutura das RS de docentes de graduação em saúde sobre metodologias ativas está relacionada a mudanças positivas no processo de ensino e aprendizagem e que são ferramentas com potencial para serem incorporadas às práticas dos docentes de graduação em saúde.

As instituições de ensino, bem como o corpo docente e estudantes, precisam ser preparados para a incorporação dessas metodologias, pois, em razão de promoverem mudanças substanciais no processo de ensino e aprendizagem, precisam ser implementadas de forma planejada, a fim de que todos os envolvidos compreendam a finalidade das práticas e a importância de sua participação.

Referências

Abric, J. C. *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. 253p.

Aguiar, A. S. Formação em saúde: representações de acadêmicos sobre metodologias ativas de ensino e aprendizagem. *Cadernos da Fucamp*, Monte Carmelo - MG, v. 14, n. 21, p. 120-138, 2015.

Ausubel, D. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

Azevedo, S. B.; Pacheco, V. A.; Santos, E. A. S. Metodologias ativas no ensino superior: percepção de docentes em uma instituição privada do distrito federal. *Rev. Docência Ens. Sup.*, Belo Horizonte, v. 9, e002573, 2019.

Barbosa, E. F.; Moura, D. G. B. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação profissional e Tecnológica. *Tec. Senac*, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013. Disponível em: <<https://bts.senac.br/bts/article/view/349/333>>. Acesso em: 10. dez. 2020.

Berbel, N. A. N. As Metodologias Ativas e a Promoção da Autonomia de Estudantes *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

Brasil. Conselho Nacional de Saúde (CNS). Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2017/Reso569.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2022.

Brasil. Ministério da Saúde. *Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde*. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. 1. ed. rev. – Brasília: Ministério da Saúde, 2018. 73 p.: il. ISBN 978-85-334-2649-8.

Brito, J. M. S.; Lauer-Leite, I. D.; Novais, J. S. *O discurso do Sujeito Coletivo na prática*. Porto Seguro: UFSB, 2021.

Bzuneck, J. A.; Guimarães, S. E. R. (Org.). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 43-70.

Cândido, C. M.; Assis, M. R.; Ferreira, N. T.; Souza, M. A. A representação social do “bom professor” no ensino superior. *Psicologia & Sociedade*, 26(2), 356-365, 2014.

Coutinho, M. P. L. A técnica de Associação Livre de Palavras sobre o prisma do software Tri-deux-mots (version 5.2). *Revista Campo do Saber* – ISSN 2447. Volume 3, Número 1 – jan./jun. de 2017.

Dewey, J. *Experiência e educação*. Trad. Renata Gaspar. Rio de Janeiro: Vozes. 2010.

Ferrarini, R.; Saheb, D.; Torres, P. L. Metodologias ativas e tecnologias digitais:. *Revista Educação Em Questão*, 57(52), 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n52ID15762>>. Acesso em: 12 de dez 2021.

França, F. C. de V.; Monteiro, S. de N. C.; Melo, L. F M.; Vaz, Z. T. T. S. Educação Interprofissional em Saúde e Aprendizagem Ativa: Experiência do Serviço de Atendimento Móvel em Urgência (SAMU) no Distrito Federal, Brasil. *Atas CIAIQ2018*. Investigação Qualitativa em Saúde//Investigación Cualitativa en Salud//Volume 2.

Freire, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 55. ed. Paz e Terra, 2017. (Original publicado em 1996).

Galvão, M. C. B.; Pluye, P.; Ricarte, I. L. M. Métodos de pesquisa mistos e revisões de literatura mistas: conceitos, construção e critérios de avaliação. *InCID: R. Ci. Inf. e Doc.*, Ribeirão Preto, v. 8, n. 2, p. 4-24, set. 2017/fev. 2018.

Gaspi, S.; Duarte, R.; Magalhães Júnior, C. A. O. O olhar docente acerca das metodologias ativas de aprendizagem: uma análise a partir da teoria das representações sociais. *Vitruvian Cogitationes*, Maringá, v. 1, n. 1, p. 135-149, 2020. ISSN 2675-9616

Lefèvre, F. *Discurso do sujeito coletivo - nossos modos de pensar nosso eu coletivo*. São Paulo: ANDREOLI, 2017.

Lopes, C. R. S. *AnCo-Redes_modelo para análise cognitiva com base em redes semânticas: uma aplicação a partir da abordagem estrutural das representações sociais*. 152 f. Tese. Programa de Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC). 2014. Disponível em: <https://goo.gl/s7F4ED>. Acesso em: 27 jul de 2021.

Lopes, C. R. S.; Vilela, A. B. A.; Pereira, H. B. B. *AnCo-REDES: Modelo para análise cognitiva de Representações Sociais*. Curitiba: Appris. 2018.

Mitre, S. M.; Siqueira-Batista, R.; Girardi-de-Mendonça, J.M.; Moraes-Pinto, N. M.; Meireles, C. A. B.; Pinto-Porto, C.; Moreira, T.; Hoffmann, L. M. A. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 2.133-2.144, 2008. Disponível em: www.scielo.br/pdf/csc/v13s2/v13s2a18.pdf. Acesso em: 23 fev. 2022.

Moran, J. (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: <<https://statics-shoptime.b2w.io>>. Acesso em: 10 de nov. 2021.

Moreira, M. A. O que é afinal a aprendizagem significativa? *Revista Cultural La Laguna*, Espanha, 2012. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/360260580/O-que-e-afinal-aprendizagem-significativa-pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2021.

Moscovici, S. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes, 2012.

Paranhos, R.; Figueiredo-Filho, D. B.; Rocha, C. E.; Silva-Júnior, A. J.; Freitas, D. Uma introdução aos métodos mistos. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 18, nº 42, mai/ago 2016, p. 384-411.

Prado, M. L.; Velho, M. B.; Espíndola, D. S.; Sobrinho, S. H.; Backes, V. M. S. Arco de Charles Maguerez: Refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. *Esc Anna Nery* (impr.), 2012, jan-mar; 16 (1):172-177.

Ribeiro, R. A. L. A necessidade de mudanças no processo de ensino-aprendizagem com a introdução das tecnologias. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano. 06, Ed. 10, Vol. 05, pp. 86-96. Outubro de 2021. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/introducao-das-tecnologias>>.

Acesso em: 21 fev. 2022.

Roman, C.; Ellwanger, J.; Becker, G. C.; Silveira, A.D.; Machado, C. L. B.; Manfroi, C. W. Metodologias ativas de ensino aprendizagem no processo de ensino em saúde no Brasil: uma revisão narrativa. *Clin Biomed Re.* v. 37, n. 4, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/2357-9730.73911>. Acesso em: 09 set. 2020.

Sá, C. P. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Sá, C. P. *Estudos de psicologia social: história, comportamento, representações e memória*. RJ: EdUERJ, 2015.

Silva, C. D.; Gomes, V. L. O.; Oliveira, D. C.; Marques, S. C.; Fonseca, A. D.; Martins, S. R. Social representation of domestic violence against women among Nursing Technicians and Community Agents. *Rev esc enferm USP* [Internet]. 2015 Feb [cited 2020 abr 20]; 49(1): 22-29. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0080-623420150000100003>>. Acesso em: 02 out. 2021.

Silva, M. L. C.; Kalhil, J. D. B.; Souza, M. R. C. Metodologias ativas para uma aprendizagem significativa. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 7, n. 5, p. 51280-51291 may. 2021.

Vigotski, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Nelo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Villas Boas, L. P. S. Teoria das representações sociais e o conceito de emoção: diálogos possíveis entre Serge Moscovici e Humberto Maturana. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 19, p. 143-166, dez. 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141469752004000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 out. 2021.

Wachelke, J. Social representations: a review of theory and research from the structural approach. *Univ Psychol* [Internet]. 2012 [cited 2020 abr 15]; 11, p. 729-741. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672012000300004>. Acesso em: 02 out. 2021.

MANUSCRITO 02

Interface processual das representações docentes sobre Metodologias Ativas a partir do Modelo AnCO-REDES

Sheylla Nayara Sales Vieira
Alba Benemérita Alves Vilela
Claudia Ribeiro Santos Lopes

Resumo

As metodologias ativas são uma alternativa ao ensino tradicional que se mostra insuficiente para garantir as demandas de formação exigidas pelo mercado de trabalho e para atender, mais especificamente, aos preceitos do Sistema Único de Saúde. O objetivo deste estudo é apreender os conteúdos representacionais de docentes de graduação em saúde acerca das metodologias ativas. Trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa embasada na Teoria das Representações Sociais, realizada em três unidades de uma rede de ensino superior com sede no estado da Bahia. Participaram do estudo vinte docentes de graduação em saúde. A coleta de dados foi realizada através de entrevista em profundidade e analisado por meio do modelo AnCo-REDES e da Técnica do Discurso do Sujeito Coletivo. As representações sociais dos docentes estão expressas através das dimensões cultural, conceitual e afetiva, a partir das quais evidenciou-se a crença de que os métodos ativos podem impactar positivamente o processo de ensino, resistência por parte de docentes e estudantes às mudanças em seus papéis na condição de sujeitos da ação e os sentimentos vivenciados por eles diante das transformações no modo de ensinar e aprender, além dos desafios para implementação dos métodos.

Palavras-chave: Metodologias Ativas; Representações Sociais; Formação em Saúde; AnCo-REDES.

INTRODUÇÃO

O ambiente educacional, de modo geral, tem resistido às transformações sociais, pois, ainda hoje, em todos os níveis de ensino, as práticas pedagógicas possuem características predominantes de métodos utilizados no início do século XIX (FEITOSA; VALENTE, 2021). No campo da saúde, essa questão tem ganhado destaque, porquanto o modelo de ensino tradicional, com aulas expositivas e voltadas para a memorização, mostra-se insuficiente para garantir as demandas de formação exigidas pelo mercado de trabalho (FEITOSA; VALENTE, 2021) e para atender, mais especificamente, aos preceitos do Sistema Único de Saúde (SUS) (ROMAN et al., 2017; MELLO; ALVES; LEMOS, 2014).

Neste sentido, inúmeros fatores têm sido apontados como empecilhos para o avanço desejado, tais como: a desvalorização profissional, inexistência de formação pedagógica do

corpo docente, questões culturais como a dificuldade dos docentes em adotar métodos de ensino diferentes daqueles em que foram formados, a falta de investimento em capacitação pedagógica pelas instituições formadoras e desmotivação dos estudantes (MACHADO et al., 2019).

Por conseguinte, a difusão tecnológica das últimas décadas, democratização das informações, o novo perfil dos indivíduos que acessam o ensino superior (ALVES; TEO, 2020; BATISTA; CUNHA, 2021), mudanças nas percepções sociais sobre saúde, cuidado, relações interpessoais e trabalho em equipe, reforçados pelos princípios da interdisciplinaridade e interprofissionalidade (HAUSCHILD; VIVIAN, 2017), impõem à educação superior a urgência em rever, de forma mais efetiva, seus formatos de ensino e aprendizagem.

A busca por abordagens pedagógicas que extrapolem os espaços tradicionais de ensino e aprendizagem, superando as perspectivas teóricas de práticas tecnicistas e fragmentadas (MACHADO et al., 2019), não se configura como algo recente no âmbito do ensino em saúde. Desde a promulgação do SUS e sua inclusão na Constituição Federal de 1988, a formação de profissionais preparados para atuar em consonância com os seus preceitos tem sido pauta de análise e discussões.

Listam-se, nas últimas décadas, diversas iniciativas em direção a melhorias no processo de formação na área. A publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para os cursos de graduação em saúde (BRASIL, 2017) estabelece o perfil dos profissionais que devem ser formados para atuar no sistema e as iniciativas que surgem a partir delas para contemplar a formação conforme os preceitos estabelecidos. Dentre essas, destacam-se: o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (PRÓ-SAÚDE), o Programa de Educação para o Trabalho em Saúde (PET-Saúde) e os Programas de Residência Multiprofissional em Saúde (PRMS), constituindo resultado de parcerias entre os Ministérios da Saúde e da Educação para estruturar mecanismos de mudança no processo de ensino e aprendizagem.

Nessas políticas e dispositivos para reorientação da formação em saúde, as metodologias ativas têm auferido espaço significativo, defendidas como métodos capazes de “gerar movimentos e mudanças importantes na dinâmica do processo pedagógico” por serem estratégias de ensino e aprendizagem problematizadoras, consideradas capazes de formar indivíduos críticos e reflexivos (ALVES; TEO, 2020, p. 03), de forma que surgem como uma alternativa para superação do modelo de ensino tradicional no campo da educação superior (BATISTA; CUNHA, 2021).

Sabe-se que a práxis pedagógica é complexa, acontece em um ambiente plural e influenciado por questões culturais, sociais e históricas. Neste contexto, consideramos fundamental a função exercida pelo docente, pois precisa, neste momento, se instrumentalizar

para fomentar as mudanças necessárias na construção do conhecimento a partir das novas perspectivas emergentes. Assim, este estudo tem por objetivo apreender as representações sociais de docentes de graduação em saúde acerca das metodologias ativas.

A opção por embasar teoricamente o estudo na Teoria das Representações Sociais (TRS) pauta-se pela importância dessa teoria para as duas áreas de conhecimento às quais este estudo se entrelaça: educação e saúde. O estudo das representações sociais (RS) no âmbito da educação permite compreender o conhecimento dos sujeitos sociais, que produzem e são influenciados pelas RS, de modo que leve a compreender como se orientam e justificam as práticas educacionais (CRUSOÉ, 2014) que, por sua vez, refletirão na maneira desses profissionais produzirem o cuidado.

Portanto, acredita-se que reconhecer as informações compartilhadas por docentes de graduação em saúde sobre metodologias ativas permite compreender melhor o fenômeno e, dessa maneira, contribuir com o desenvolvimento de ferramentas que aperfeiçoem o processo.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo e exploratório, de abordagem quanti-qualitativa. As características qualitativas estão fundamentadas na TRS, na sua abordagem processual (JODELET, 2001), enquanto as características quantitativas se fundamentam na teoria de Redes, operacionalizada através do modelo AnCo-REDES (LOPES; VILELA, PEREIRA 2018).

O estudo faz parte de uma tese, intitulada: “Representações Sociais de docentes de graduação em saúde sobre metodologias ativas”. Os participantes do estudo foram vinte docentes de graduação em saúde de uma rede de ensino superior privada no estado da Bahia, Brasil. O estudo foi realizado com professores alocados em três das onze unidades de uma instituição de ensino superior. A escolha do local da pesquisa ocorreu de modo intencional, pela proximidade geográfica e por terem iniciado a implementação do currículo baseado em competências, com uso das metodologias ativas no mesmo período. Os critérios de inclusão dos participantes foram assim estabelecidos: professores de graduação em saúde; com tempo de atuação na instituição maior ou igual a um ano; e estar alocado em pelo menos uma das unidades de ensino escolhidas para pesquisa.

A coleta de dados ocorreu no período de julho a outubro de 2021, sendo realizada através de entrevista em profundidade guiada por formulário contendo dados sociodemográficos (idade, sexo, área de formação, tempo de atuação profissional como

docente, tempo de atuação como docente na instituição, maior titulação, capacitação em metodologias ativas) para caracterização dos participantes e um roteiro com dois blocos de perguntas que nortearam a temática, sendo o bloco 01 - Conceitos e saberes sobre metodologias ativas e o bloco 02 - Práticas docentes e metodologias ativas. Entretanto, neste estudo, foram utilizados apenas os dados oriundos do bloco 01, uma vez que estes possibilitaram a análise processual das representações acerca do objeto, considerando seus conceitos e saberes.

As entrevistas foram realizadas por um dos pesquisadores na modalidade *on-line*, por meio da plataforma de videoconferência *Google Meet*, de forma individual, em horários previamente agendados por e-mail e/ou *WhatsApp*. A escolha por realizar a entrevista nesta modalidade se deu em função do isolamento social imposto pela pandemia provocada pelo vírus SARS-COV-2. As entrevistas foram gravadas mediante recurso de gravação da plataforma, com duração média de 35 minutos, e posteriormente foi disponibilizado o link da gravação por e-mail para que os participantes pudessem ouvir o seu relato, respeitando-se os aspectos éticos e de sigilo.

As entrevistas foram transcritas na íntegra, com supressão das falas do pesquisador, organizadas e salvas em arquivo em formato de texto. Após esta organização, foram processadas com a utilização do modelo AnCo-REDES, com auxílio do software Gephi versão 0.9.4 e a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

O modelo AnCo-REDES permite realizar análise cognitiva de representações sociais e consiste na geração, cálculo e análise de redes semânticas de representações sociais a partir de ferramentas computacionais. Uma rede semântica é “um sistema de representação do conhecimento definido como conjunto de palavras ou expressões (vértices) interconectadas (arestas) que estão relacionadas ao significado da representação” (LOPES; VILELA, PEREIRA, 2018, p. 80).

Tal significado, ou seja o conteúdo representacional, é identificado com base nas relações entre os termos (vértices) e suas conexões (arestas) que compõem a rede semântica estudada. A partir das conexões entre os vértices da rede são evidenciados os termos de maior influência e importância da rede, considerando as métricas de Centralidade de grau (C_g): indica o quão conectado o vértice está com outros vértices de maior importância na rede; a Centralidade de autovetor (E_c): indica conexões com vértices em todos os grupos de sentido; e Centralidade de intermediação (C_i): indica que o vértice se conecta com vértices em todos os grupos de sentido, se retirados a rede se decompõe e modifica as interpretações quanto ao conteúdo das representações.

Os termos são considerados mais influentes e importantes quando: possuem conexões com outros vértices de maior importância na rede, se conectam com vértices em todos os grupos de sentido e, se retirados, a rede se decompõe e modifica as interpretações quanto ao conteúdo das representações (LOPES; VILELA, PEREIRA, 2018).

Além das redes, foram geradas ainda as sub-redes, caracterizadas pelos conjuntos de termos mais densamente conectados, identificados através do algoritmo de detecção de comunidade intitulado de *modularity class*, permitindo a categorização dos dados. A aplicação das métricas do modelo AnCo-REDES através do software Gephi gerou uma rede semântica de RS densamente conectada, da qual emergiram sete sub-redes ou grupos de sentido. Neste estudo foram utilizadas a rede total e sub-redes (comunidades) ou grupos de sentido.

Além do modelo AnCo-REDES, utilizou-se, ainda, para análise das representações a partir da abordagem processual, o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), o qual trata-se de um método para organizar e tabular os dados qualitativos de natureza verbal que dão origem a um discurso síntese utilizando discursos integrais, nos quais são identificadas as figuras metodológicas: Expressões chaves (ECH), Ideias centrais (IC) e Ancoragem (AC). Após identificar as figuras metodológicas, é elaborado um discurso síntese que representa a coletividade (LEFÈVRE, 2017). Fundamentada na TRS, essa técnica de análise possibilita conhecer pensamentos, representações, crenças e valores de uma coletividade a partir da expressão individual sobre determinado objeto (BRITO; LAUER-LEITE; NOVAIS, 2021).

Para este estudo, com intuito de confirmar os achados no modelo AnCo-REDES, os dados foram separadamente processados. Primeiro foram construídos os discursos coletivos, considerando as três etapas estabelecidas (BRITO; LAUER-LEITE; NOVAIS, 2021). Posteriormente, os discursos e as sub-redes foram analisados concomitantemente, o que possibilitou a identificação dos discursos que contextualizavam as redes, validando, assim, os achados do estudo.

Manteve-se o respeito aos preceitos éticos e legais que regem as pesquisas com seres humanos. Possui parecer de aprovação nº 3.771.115 CAAE 26383819.7.0000.0055 e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), virtualmente, por meio da plataforma *google forms*, antes da coleta de dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processamento dos dados deu origem a uma rede total, da qual emergiram sete sub-redes e seis discursos coletivos. Para este estudo foram utilizados cinco dos sete grupos de

sentido gerados a partir das métricas estabelecidas no modelo AnCO-REDES e quatro dos seis DSC elaborados com a técnica do DSC, por meio dos quais foi possível categorizar os dados e apreender conceitos e saberes sobre metodologias ativas a partir das ideias, experiências e convicções dos docentes de graduação em saúde, as demais redes e discursos não foram incluídos por estarem relacionados a dimensão práticas das representações docentes sobre o objeto.

Na rede total, composta por 193 termos (vértices) e 1502 conexões (arestas), apareceram como termos mais influentes: *estudante*, *professor*, *desafio* e *processo*, considerando as métricas de rede C_g , E_c e C_i (Tabela 01). Sobre eles podemos inferir que *professor* e *estudante* evidenciam a inegável importância desses sujeitos no processo de ensino e aprendizagem; *desafio* está relacionado às dificuldades enfrentadas pelos docentes na implementação das metodologias ativas, enquanto *processo* engloba genericamente todo o processo: as adaptações necessárias para o uso, a implantação e as potencialidades dessas metodologias para o ensino em saúde.

Tabela 01 – Valores de Centralidade de grau (C_g), Centralidade de autovetor (E_c) e Centralidade de intermediação (C_i) dos termos mais influentes da rede total

Termos (vértices)	C_g C. de grau	E_c C. de autovetor	C_i C. de intermediação
Estudante	72	1	0,15
Professor	65	0,95	0,14
Desafio	50	0,93	0,08
Processo	52	0,90	0,10

Fonte: Elaboração própria (2022)

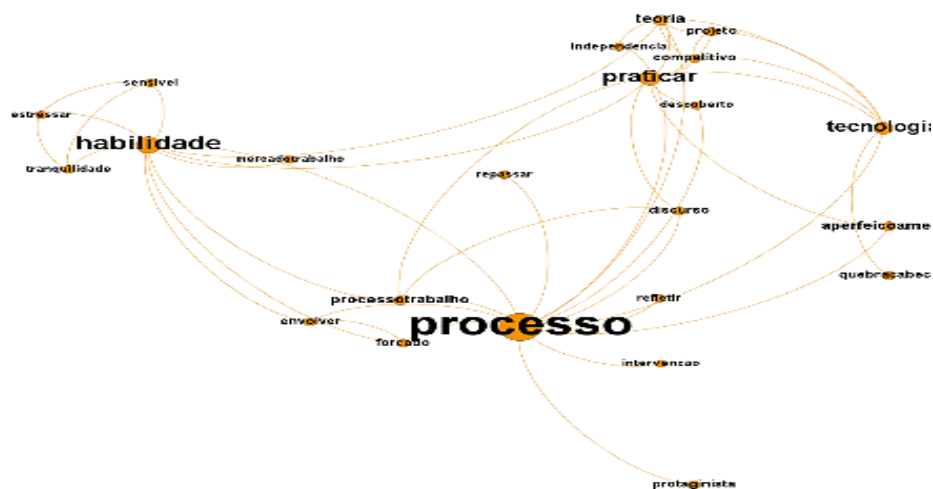
Os grupos de sentido foram nomeados considerando o seu termo mais influente e importantes, considerando os valores das métricas de centralidade identificados, e contextualizados com os DSC. Os grupos de sentido analisados foram *Processo*, *Professor*, *Aprendizagem*, *Estudante* e *Desafio*, e contextualizados através dos discursos: DSC 01- Impactos das metodologias ativas no processo de formação em saúde; DSC 02- Mudança de papéis docentes e estudantes; DSC 03- Conceito sobre metodologia ativa; e DSC 04- Processo desafiador, angustiante.

Os grupos de sentido *Processo*, *Professor* e *Estudante* remetem-nos às transformações que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem com a implementação das metodologias

ativas, enquanto o grupo de sentido *Aprendizagem* contribui com conceituação do objeto de estudo e o grupo *Desafio*, por conseguinte, apresenta os desafios enfrentados pelos docentes para utilização das metodologias ativas. Assim, a interface processual das RS sobre metodologias ativas está expressa através das dimensões cultural, conceitual e afetiva das RS docentes sobre metodologias ativas.

As redes dos grupos de sentido *Processo* e *Estudante* revelam os impactos relacionados à formação dos profissionais de saúde, enquanto os termos do grupo de sentido *Professor* se referem às mudanças nos papéis de professor e estudante no processo de construção do conhecimento através das metodologias ativas.

Figura 01 – Sub-rede ou grupo de sentido Processo



Fonte: Elaboração própria (2022).

O grupo de sentido *Processo* é composto por 24 vértices e 46 arestas, corresponde a 12% da rede total, neste se destacam os vértices *Processo*, *Praticar*, *Habilidade*, *Tecnologia* e *Aperfeiçoamento*, considerando as métricas de centralidade.

O vértice *processo* se refere à implantação dos métodos ativos pelos docentes e nuances que envolvem essa transformação. *Praticar*, por sua vez, se refere à ênfase que o uso dessas metodologias dá a aprendizagem por experiências práticas, a partir de aulas simuladas e de campo, nas quais se busca colocar o estudante diante de situações que simulem a realidade na qual ele estará inserido na condição de profissional. Já o termo *habilidade* destaca a capacidade desses métodos de contribuírem com o desenvolvimento de competências e habilidades não contempladas através do ensino tradicional.

Tecnologia se relaciona à inovação imposta por esses métodos ao processo de ensino, com a incorporação de diversas tecnologias. O uso de ferramentas tecnológicas, apesar de não se configurar como uma condição para execução das metodologias ativas, é prática comum no desenvolvimento destas. Além disso, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) fazem parte do cotidiano dos estudantes, nativos digitais, portanto, negar a tecnologia é se distanciar de uma sala de aula mais democrática e atual (SALES; PINTO, 2019).

Já o termo *aperfeiçoamento* demonstra a preocupação com a formação docente para atuar na perspectiva das metodologias ativas. Corrobora-se, assim, com pesquisa realizada para avaliar o uso das metodologias ativas por docentes dos cursos de graduação em enfermagem e medicina da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a qual demonstrou a dificuldade dos docentes em desenvolver métodos ativos e apontou como uma das responsabilidades das instituições de ensino superior (IES) a capacitação docente em metodologias ativas.

No grupo de sentido *Estudante*, composto por 37 vértices e 118 arestas, que corresponde a 19,17% da rede total, destacam-se *Estudante*, *Positivo*, *Profissional* e *Interdisciplinar*.

Figura 02 – Sub-rede estudante



Fonte: Elaboração própria (2022).

Estudante está relacionado ao protagonismo dado a este no contexto dos métodos ativos, permitindo maior autonomia e corresponsabilização no processo de ensino e aprendizagem. *Positivo*, por sua vez, se relaciona aos impactos agregados pelas metodologias ativas à formação dos profissionais de saúde.

Os termos *Profissional* e *Interdisciplinar* ganham ênfase no campo das metodologias. Ambos relacionados à importância de se estruturar um processo de ensino capaz de formar

profissionais qualificados para o cuidado e preparados para atuar em diferentes contextos sociais. Para Bacich e Moran (2018), uma postura interdisciplinar na educação exige adoção de novos métodos de ensino e aperfeiçoamento docente com profundas mudanças nos modos de ensinar e aprender, o que é inerente aos métodos ativos.

O DSC 01, denominado Impactos das Metodologias Ativas no processo de formação em saúde, contextualiza os grupos de sentido *Processo e Professor*, conforme observa-se.

Tabela 02 - Discurso do Sujeito Coletivo 01 – Impactos das MA no processo de formação em saúde

Discurso do sujeito coletivo 01 – Impactos das MA no processo de formação em saúde
Ideia Central – Repercussões das MA no processo de formação
<p><i>E 01 - Vejo que as metodologias ativas impactam o processo de formação de modo positivo. E 11 - o estudante é colocado para pensar, sair da zona de conforto e andar com as próprias pernas. E18 - estimula competências que a metodologia tradicional não consegue fazer com tanto êxito, como capacidade de organização, de planejamento, pensamento crítico, de interpretação, levantamento de hipóteses. E13 – A gente vê que o estudante faz correlação entre teoria e prática, a metodologia traz esse contexto. E 15 - estimula a cognição, a resolução de problemas reais e a vida profissional, é se deparar muitas vezes com coisas que você não foi instruído naqueles livros catedráticos. E 01 - Lá na frente, a habilidade que foi desenvolvida ele vai utilizar sem nem entender de onde veio a capacidade dele de trabalhar daquele modo, mas que foi desenvolvido antes, durante uma aula que ele percebeu mais como uma dinâmica. E 17 - a gente trabalha com a questão da criticidade, do trabalho em equipe que é tudo que ele vai encontrar depois, quando ele for inserido no mercado de trabalho e o E 01- mercado exige profissionais com habilidades múltiplas, que saibam se relacionar, sejam proativos, domine tecnologias.</i></p>

Fonte: Elaboração própria (2022).

Neste discurso, fica evidente que esses métodos impactam positivamente o processo de formação, vistos com potencial para desenvolver diversas competências e habilidades exigidas pelo mundo do trabalho e sociedade. Resultados que corroboram com estudo sobre os benefícios da metodologia ativa para os discentes da área da saúde, no qual os resultados demonstraram que esses métodos estimulam o desenvolvimento crítico e reflexivo dos discentes, promovem maior capacidade de trabalhar em equipe, tomar decisões e encontrar estratégias adequadas diante de problemas reais (BASTOS; PEREIRA; GIOTTO, 2020).

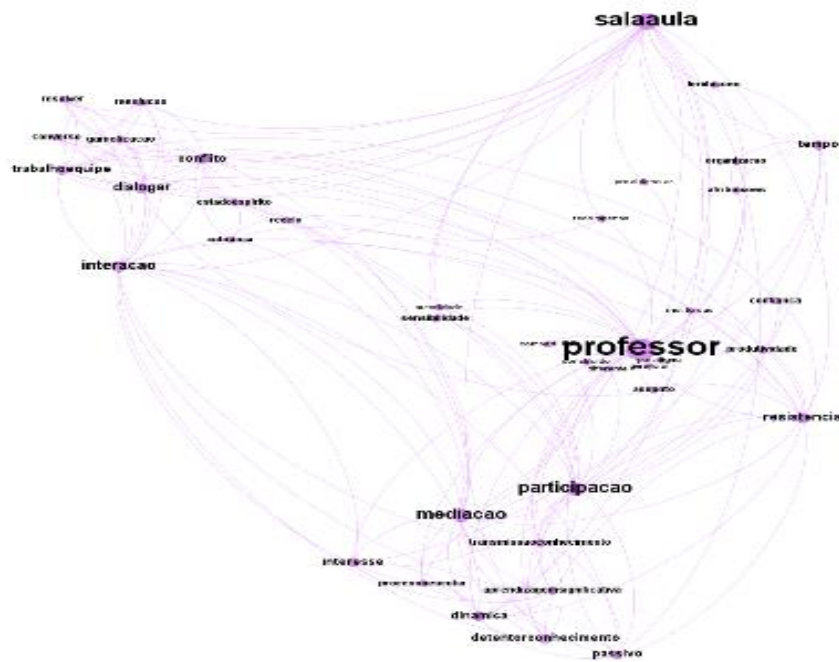
Outros benefícios importantes, como a evolução intelectual e pessoal dos estudantes, diálogo efetivo, estabelecimento de confiança e cumplicidade entre docentes e estudantes (SEBOLD et al., 2010), aumento do nível de competência na execução de técnicas e procedimentos, além de melhor habilidade em lidar com o outro (PEREIRA, 2017), estão descritos, reforçando a ideia de que as metodologias ativas são um caminho promissor para as mudanças necessárias no processo de formação em saúde.

Para os docentes do estudo, tais métodos rompem com o tradicionalismo através de novas perspectivas de ensino, abre espaço para o desenvolvimento da correlação entre o conhecimento abstrato e sua aplicação ao mundo real, promove a interação entre teoria e prática e estimula cognitivamente o estudante, o que contribui para o seu processo de formação profissional. Nessa direção, consoante Bezerra e Macedo (2020), os métodos ativos estimulam os docentes no desenvolvimento da autonomia e capacidade de resolver problemas, fazendo relação entre teoria, prática e realidade, além de favorecerem a relação entre docente/estudante.

Assim, as metodologias ativas favorecem a criação de um ambiente em que os estudantes podem estar mais dispostos ao aprendizado, através de técnicas que melhorem a aquisição e retenção de conhecimentos por parte deles (PEREIRA, 2017). Deste modo, a formação dos profissionais de saúde, segundo o perfil exigido pelo mercado, caracterizado pela polivalência, ampliação de competências e habilidades sociais e interpessoais (ALVES; TEO, 2020), parece estar mais próximo de ser alcançada através dos métodos ativos de ensino.

No grupo de sentido Professor, destacam-se os vértices *Professor, Sala de aula, Participação, Mediação e Interação*; composto por 43 vértices e 169 arestas, representa 21, 76% da rede total, apresenta termos de um discurso contemporâneo sobre o processo de ensino e, assim, mostra-nos, a partir das percepções dos participantes, que o uso das metodologias ativas nos cursos de graduação em saúde mobiliza paradigmas relacionados ao papel de professor e estudante historicamente estabelecidos neste espaço.

Figura 03 – Sub-rede professor



Fonte: Elaboração própria (2022).

O vértice *Professor* demonstra a importância deste como agente transformador das práticas de ensino, devendo atuar na condução dos estudantes à construção do conhecimento, de modo que eles tenham autonomia e segurança (BERBEL, 2011). Já o termo *Mediação* é utilizado para definir a função do professor neste contexto. O papel de mediador/facilitador não pode ser entendido como lugar de menor valor acadêmico, pois, nesta função, o docente possui maior responsabilidade, visto que a relação sujeito que aprende e os objetos apreendidos é determinada por suas habilidades para tal (LARA et al., 2019).

Já *Participação* e *Interação* são termos relacionados ao estudante, uma vez que as metodologias ativas, quando corretamente aplicadas, promovem a participação ativa dos estudantes. Participação ativa, entendida aqui, como ação que põe em movimento o pensamento complexo, realizado por ações coletivas ou individuais (ALVES; TEO, 2020), na qual o estudante está mobilizado mentalmente para resolver uma situação problema, refletindo, agregando conhecimento e realizando tentativas. *Interação* se refere também a essa participação mais ativa, que promove a integração, a troca de ideias, de conhecimento, fortalecendo o processo, para além da interação física.

O termo *Sala de aula*, usado para definir o ambiente no qual ocorre a construção do conhecimento, passa a ser um espaço de interação, de troca de conhecimento, constituindo-se em outra importante mudança proporcionada por estes métodos, a modificação do espaço físico

e subjetivo. Mudança que historicamente resiste às transformações do tempo, pois em pleno século XXI ainda é possível encontrar carteiras enfileiradas, piso alto para dar papel de destaque ao professor e o desejo por silêncio, como se este promovesse maior possibilidade de aprendizagem.

O DSC 02, denominado: Mudança de papéis de professores e estudantes, contextualiza os achados deste grupo de sentido. A ideia central, presente em 85% das falas dos entrevistados, relaciona as metodologias ativas à mudança de papéis desempenhados por docentes e estudantes.

Tabela 03 - Discurso do Sujeito Coletivo 02 – Mudança de papéis de professores e estudantes

Discurso do Sujeito Coletivo 02 – Mudança de papéis de professores e estudantes
Ideia Central – 85%: metodologia ativa modifica o papel do professor e do aluno
<i>E02 Ocorre uma mudança nos papéis, e isso eu vejo como um desafio para o professor e para o aluno. E10 tive muita dificuldade para iniciar a implementação das metodologias ativas. E06 descobrir em você mesmo que os seus alunos são os protagonistas, que você só está ali, vamos dizer assim, sendo coadjuvante. E05 nos tiram da zona de conforto, são alunos que de fato movimentam saberes, movimentam outros conhecimentos para além daqueles que a gente está preparado para levar. E07E a metodologia ativa faz o aluno sair dessa zona de conforto também, ele tem que construir conhecimento, tem que participar, recortar, colar, pesquisar, ele não pode estar apenas fisicamente presente na aula, mas mentalmente colaborativo. E03 Há uma dificuldade dos alunos em compreender que o professor está ali para fazer um processo de mediação do conhecimento. E11 eles acham que a função é sentar-se e ouvir. E04 são mudanças tão profundas, que mexem inclusive com que a gente concebe do que é ser professor e ser aluno.</i>

Fonte: Elaboração própria (2022).

Os docentes de graduação em saúde, informantes deste estudo, identificam as mudanças de papéis de professores e estudantes com a implementação dessas metodologias e indicam insegurança de docentes e estudantes neste contexto. Ancoram-se no pensamento estrutural do professor como detentor de conhecimento e sentem-se ameaçados ao perceberem que não são o centro do processo e que seus ensinamentos podem ser questionados.

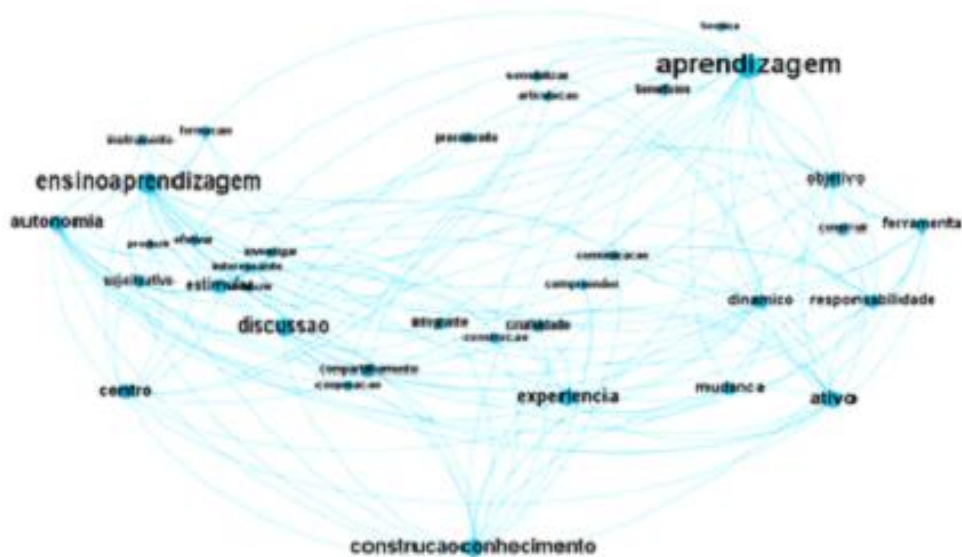
A partir das representações evidencia-se a necessidade de um novo olhar docente sobre sua prática, visto que o ensino e aprendizagem com base na transmissão de conhecimento (FREIRE, 2011) não corresponde à geração 4.0, hiperconectada. O deslocamento da centralidade do professor para o estudante e suas necessidades de aprendizagem configura-se como um desafio e demanda modificação não apenas de postura e aquisição de conhecimentos, mas quebra de paradigmas culturais consolidados da função social do ser docente (LARA et al., 2019). Neste sentido, as Metodologias Ativas possuem importante papel, pois se opõem à lógica formal das práticas de ensino, em que o professor é o agente principal e proporciona aos estudantes diferentes ferramentas para colaborar com sua formação integral (TITTON, 2020).

Por outro lado, as representações docentes evidenciam que os estudantes também enfrentam dilemas culturais, pois são convocados a assumir uma postura diferente de outrora, saem do conforto de ouvir e tentar decorar para a produção de conhecimento, movimentação de saberes e responsabilidade pelo aprendizado; por isso, essa metodologia lhes causa “estranheza”, por não ser esta a função social e historicamente reconhecida como de estudantes.

Pautar o processo de ensino nos princípios das metodologias ativas rompe com paradigmas estruturais, pois o estudante passa a ser o protagonista da sua aprendizagem, trabalha o senso crítico regulado por suas experiências individuais e coletivas com o grupo, cria mecanismos de empatia ao respeitar pensamentos diferentes e, por fim, ganha responsabilidade com a participação ativa. Isso significa que essas metodologias podem colaborar com o desenvolvimento tanto da dimensão cognitiva quanto socioemocional dos estudantes (BATISTA; CUNHA, 2021), enquanto ao professor cabe o relevante papel de mediação deste processo.

O grupo de sentido *Aprendizagem*, composto por 35 vértices e 152 arestas, representa 18% da rede total. Nesta sub-rede aparecem termos como: *Autonomia*, *Ativo*, *Centro*, *Aprendizagem*, *ensino-aprendizagem* e *Construção do conhecimento*. Quando contextualizados nas falas dos entrevistados estes contribuem para a conceituação sobre metodologias ativas, conforme se observa no discurso: Conceito sobre metodologia.

Figura 04: Sub-rede aprendizagem



Fonte: Elaboração própria (2022).

Os termos *Aprendizagem, ensino-aprendizagem e Construção do conhecimento* se referem ao amplo processo em torno do qual se assenta e justifica a busca por mudanças no processo de ensino, enquanto *Autonomia e Ativo* mostram-se proporcionalmente dependentes no âmbito das metodologias ativas, pois quanto mais ativo for o estudante, maior será a sua autonomia no processo de construção do conhecimento. O termo *Centro* refere-se ao lugar ocupado pelo estudante dentro do processo de ensino e aprendizagem com os métodos ativos, como o objetivo final de todo o processo.

Tabela 04 - Discurso do Sujeito Coletivo 03 – Conceitos sobre metodologias ativas

Discurso do sujeito coletivo 03 – Conceito sobre metodologia ativa
Ideia central (75%) - Aprendizagem baseado na centralidade do estudante, autonomia e protagonismo
<i>(E06) Diferente do ensino tradicional. (E01) É um método, uma proposta para envolver ativamente os estudantes no processo de ensino aprendizagem. (E02) Um método no qual a gente faz circular tanto ensino quanto aprendizado, onde o estudante ele passa a ser protagonista no aprendizado. (E03) estratégias utilizadas para manter a autonomia, a participação do estudante no processo de ensino. (E04) Quando a gente pensa em metodologia ativa, a gente pensa nessa centralidade do aluno, então a gente sai do campo em que centralizava o professor ou conteúdo, e penso no aluno como foco nesse processo de ensino e aprendizagem. (E05) Qualquer metodologia que leve o aluno a participar efetivamente de uma aula. (E12) Em busca do processo de autonomia, criticidade do estudante. (E17) fazendo com que estimule a criatividade, a interação social desse aluno. (E15) A metodologia ativa é parte de um processo maior. Nem sempre é lúdico, divertido ou engraçado, mas é provocativo.</i>

Fonte: Elaboração própria (2022).

Neste discurso, em que a ideia central está presente em 75% das falas dos entrevistados, as concepções sobre metodologias ativas se estabelecem nas mudanças provocadas pelo uso desses métodos na construção do conhecimento. Os participantes objetivam o ensino tradicional para mostrar que a construção do conhecimento com o uso das MA ocorre a partir de princípios opostos. A objetivação é um dos mecanismos das RS para “tornar familiar algo não familiar” (MOSCOVICI, 2007, p. 54), sendo a “transformação de um conceito abstrato em algo tangível” (SAWAIA, 2004, p. 76).

A partir do entendimento dessas representações é possível refletir sobre como essas metodologias impactam o desenvolvimento do “ensinar” docente, ou seja, dada a sua inovação na práxis pedagógica faz-se necessário compreender de que modo os docentes são impactados com essas novas metodologias e de qual suporte eles precisam e têm, para gerenciar essa transformação em sala de aula.

Os docentes do estudo trouxeram na dimensão conceitual das metodologias ativas o entendimento de que estes métodos ativam o estudante para o processo de ensino, pois são instigados a assumirem papel central, com autonomia e responsabilidade diante do aprendizado. Assim, as metodologias ativas podem ser uma possibilidade para melhorar o interesse dos

estudantes, visto que a postura do estudante universitário diante do seu aprendizado tem sido uma preocupação, por se mostrarem imaturos e pouco comprometidos com o aprendizado (SANTOS; NASCIMENTO, 2018).

As RS dos docentes inferem que os métodos ativos permitem a centralização do estudante no processo de ensino. No entanto, ao analisarmos alguns conceitos sobre métodos ativos, percebemos que a centralidade dessas metodologias está, de certo modo, no aprendizado. Para Berbel (2011, p. 29), estes são “formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos”. Para ela, são métodos que ensinam através de experiências, nas quais os estudantes devem buscar resolver problemas embasados na prática social.

Na perspectiva de Oliveira e Pontes (2011), metodologia ativa é um processo amplo e possui como principal característica a inserção do estudante como agente principal, responsável pela sua aprendizagem. Araújo (2015) complementa esse construto ao afirmar que se trata de uma estratégia de ensino-aprendizagem baseado na problematização, com o objetivo de alcançar e motivar o estudante para aprender.

Neste sentido, a partir dos conceitos sobre metodologias ativas vigentes, a centralidade do processo ensino está na aprendizagem, sendo as metodologias ativas métodos através dos quais o docente habilidoso, capaz de desenvolver a função de facilitador, identifica as necessidades de aprendizagem dos estudantes e os estimula cognitivamente a aprender, de modo que eles participem da construção do conhecimento, mobilizando mecanismos mentais.

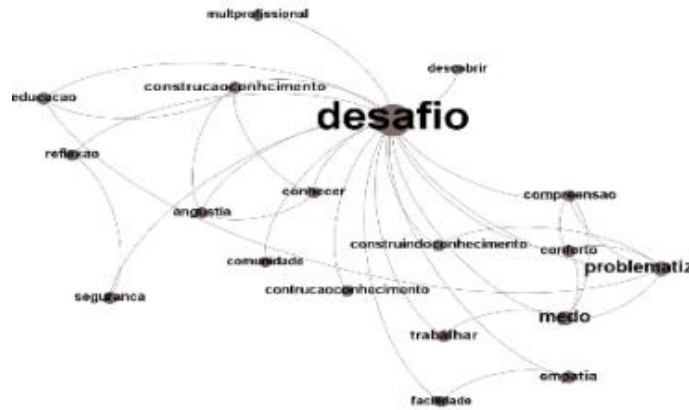
Ao se colocar o estudante como centro do processo, corre-se o risco de se estabelecer o assistencialismo acadêmico, no qual o estudante precisa ser a todo o tempo estimulado pelo docente, e quando o estímulo e interesse não acontecem a culpa recai sobre o professor. O caminho percorrido para aprender nem sempre é fácil ou divertido, ele precisa ser interessante, instigante, desafiador. No entanto, mesmo tendo todas essas características, não está livre se ser, para alguns, pouco atrativo, independentemente do quão habilidoso é o mediador.

Neste sentido, não se pode confundir metodologia ativa com propostas lúdicas, que tornam a aula divertida ou engraçada. O método deve ser desenvolvido objetivando a ativação cognitiva, na qual os estudantes participam através de elaborações mentais crítico-reflexivas.

No grupo de sentido desafio, composto por 19 vértices e 33 arestas, sendo 9,84% da rede total, destacam-se os termos: *Desafio*, *Angústia*, *Empatia*, *Medo* e *Segurança*, contextualizado através do DSC 04, intitulado: Processo desafiador e angustiante. Este revela a dimensão afetiva na construção representacional dos docentes, ao destacar a representação

dos sentimentos vivenciados por estes ao incorporarem as metodologias ativas às suas práticas pedagógicas.

Figura 05: Sub-rede desafio



Fonte: Elaboração própria (2022).

O termo *Desafio*, neste contexto, revela as barreiras vivenciadas por professores formados numa perspectiva cartesiana, ao embasarem suas práticas pedagógicas na filosofia das metodologias ativas; enquanto os termos *Empatia*, *Medo* e *Segurança* se relacionam ao sentimento docente frente a esses métodos.

Tabela 05 - Discurso do Sujeito Coletivo 04 – Processo desafiador, angustiante

O Discurso do Sujeito Coletivo 04: Processo realmente desafiador, angustiante.
Ideia central (55%): medo de trabalhar com metodologia ativa.
<i>E18 Quando tive a primeira capacitação fiquei desesperada, tive um início de crise de ansiedade. E1 - Acho que aprender a trabalhar com as metodologias é um desafio. E02 - traz um certo medo, será que esse conteúdo vai ser elaborado? E00/ Tenho receio de trabalhar com metodologia ativa, e parecer que naquele momento não tenho uma outra coisa para fazer, não tenho segurança E12 “eu estou na metodologia ativa mas eu não abro mão das minhas origens” eu acho que também é um pouco de medo, medo do que o aluno vai pensar, medo da crítica, medo sabe, de passar depois pelo corredor e ouvir “aquela professora só brinca, brinca de dar aula”. E00/ Me sinto insegura sobre como essas metodologias estão sendo interpretadas pelos alunos E13 isso ainda é angustiante, é um processo que realmente é desafiador, angustiante porque as coisas estão caminhando de uma forma tão rápida que a gente não sabe até que ponto as pessoas querem esse método ativo. E00/ Para os alunos essa questão cultural, de não se posicionar diante de um conteúdo por ter medo de estar falando algo errado, então eles acabam ficando mais retraídos esse é um desafio para o professor. E3 os alunos se sentem inseguros, pois não conhecem as metodologias ativas, não sabem como essas metodologias melhoram o processo ensino e aprendizagem.</i>

Fonte: Elaboração própria (2022).

As representações dos sentimentos docentes relacionados às metodologias ativas estão ancorados na percepção tradicional de ensino, na qual o professor é o detentor do conhecimento

e expressa insegurança e medo ao romper com essa prática. O professor sente-se inseguro ao aplicar as metodologias, pois ainda possui dúvidas, se, de fato, o conteúdo é contemplado através de um método “não tradicional”, sendo perceptível o pensamento estrutural conteudista arraigado no sistema de ensino. Isto pode estar relacionado ao processo de formação profissional do próprio docente, que, na maioria das vezes, é fruto de um ensino tradicional.

Estudo realizado com docentes de graduação em enfermagem revelou resistência dos docentes em aderir às novas técnicas de ensino e problemas curriculares como empecilhos para aplicação desses métodos. O primeiro está relacionado às visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas absorvidas ao longo da sua trajetória; e o segundo trata-se da configuração dos planos de curso e político-pedagógicos (MESQUITA; MENESES; RAMOS, 2016).

Neste sentido, entendemos que intervir nesse processo de naturalização pedagógica das metodologias ativas exige uma energia sistematizada de reflexão, baseada na desconstrução/reconstrução da experiência e processos por parte dos docentes, instituições de ensino e estudantes. Conforme discurso dos participantes, a insegurança dos estudantes está relacionada à dificuldade de assumirem posicionamento ativo, de sujeitos responsáveis pelo processo de ensino, posição oposta àquela que estão acostumados a ocupar, desde as séries iniciais da vida escolar.

Os docentes expressam, ainda, o medo como um dos desafios frente às metodologias ativas, o que está relacionado ao julgamento sobre suas ações. Os docentes sentem medo de serem julgados pelos estudantes, de aparentarem não ter planejado a aula, enquanto o medo dos estudantes está relacionado a expor suas crenças e opiniões. Ao expressarem a dimensão afetiva de suas RS, os docentes deixam evidente a necessidade de preparar o ambiente acadêmico para o uso desses métodos, através de planejamento, disseminação de informações sobre os métodos, sensibilização dos estudantes e treinamento docente.

CONCLUSÃO

Por meio do estudo conseguiu-se apreender a interface processual das RS de docentes de graduação em saúde acerca das metodologias ativas e entender como está alicerçado seu pensamento social. Deste modo, os conceitos e saberes dos docentes de graduação em saúde sobre metodologias ativas estão relacionados aos impactos causados por estas no processo de formação em saúde, as mudanças de papéis desempenhadas por docentes e estudantes no âmbito

dos métodos ativos e os aspectos afetivos relacionados à sua implementação no ensino em saúde.

Os docentes demonstram a dimensão cultural das RS sobre metodologias ativas através da dificuldade de quebrar paradigmas culturalmente estabelecidos no campo do ensino. Tais métodos possuem potencial para melhorar o processo de formação em saúde, no entanto, para isso, exigem mudanças significativas no contexto da sala de aula. O docente passa a ser mediador do processo e, nesta perspectiva, intermedeia o processo de construção do conhecimento, mas não se configura como seu detentor. O estudante, por sua vez, precisa sair de uma atitude passiva para uma atitude ativa, com mais autonomia e responsabilidade.

Destacaram-se, ainda, os aspectos afetivos das RS dos docentes sobre metodologias ativas, relacionados a sentimentos que contribuem com a manutenção dos métodos tradicionais de ensino. Ancorados em sentimentos negativos, como medo, insegurança e angústia, os docentes demonstram fragilidade no processo de formação e despreparo para atuação no âmbito dos métodos ativos.

Portanto, diante das representações apreendidas, considera-se a necessidade de formação pedagógica voltada para os docentes de graduação em saúde, reestruturação das instituições formadoras e sensibilização dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALVES, S. M.; TEO, C. R. P. A. O ativo das metodologias ativas: contribuições da teoria histórico cultural para os processos de ensinar e aprender na educação superior. *Educação em Revista*, 36, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698229619>

ARAUJO, J. C. S. Fundamentos da metodologia de ensino ativa (1890-1931). *37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt02-4216.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2022.

BACICH, L. II.; MORAN, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática* [recurso eletrônico]. Organizadores: Lilian Bacich, José Moran. Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB. Editado como livro impresso em 2018. ISBN 978-85-8429-116-8 1. Práticas pedagógicas. 2. Metodologias ativas.

BASTOS, V. N. de A.; PEREIRA, L. G.; GIOTTO, A. C. O uso da metodologia ativa na formação acadêmica dos profissionais de saúde: uma revisão narrativa. *Rev Inic Cient Ext [Internet]*. 26º de outubro de 2020; 3(2):401-11. Disponível em: <<https://revistasfasesa.senaaires.com.br/index.php/iniciacao-cientifica/article/view/299>>. Acesso em: 29 ago. 2022.

BATISTA, L. CUNHA, V. M. P. O uso das metodologias ativas para melhoria nas práticas de ensino e aprendizagem. *Revista Docent Discunt*, Engenheiro Coelho, SP, volume 02, número 1, p. 60-70, 1º semestre de 2021. DOI: <https://doi.org/10.19141/docentdiscunt.v2.n1.p60-70>

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BEZERRA, K. L.; MACÊDO, M. E. C. A Metodologia Ativa na Formação Profissional de Acadêmicos da Área da Saúde. Id on Line **Rev. Mult. Psic.** V.14, N. 53, p. 408-421, Dezembro/2020 - ISSN 1981-1179 Edição eletrônica em <http://idonline.emnuvens.com.br/id>

BRASIL. Ministério da Saúde. *Portaria Interministerial n. 2.101, de 3 de novembro de 2005*. Institui o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde - Pró-Saúde - para os cursos de graduação em Medicina, Enfermagem e Odontologia. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. *Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde – Pró-Saúde: objetivos, implementação e desenvolvimento potencial*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde (CNS). Câmara de Educação Superior. *Resolução nº 569, de 8 de dezembro de 2017*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em saúde. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2017/Reso569.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRITO, J. M. S.; LAUER-LEITE, I. D.; NOVAIS, J. S. *O discurso do Sujeito Coletivo na prática*. Porto Seguro: UFSB, 2021.

CRUSOÉ, N. M. C. A Teoria das Representações Sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. *APRENDER - Caderno De Filosofia E Psicologia Da Educação*, (2), 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3065>. Acesso em: 20.06.22

FEITOSA; F. E. S.; VALENTE, A. A. P. Metodologias ativas: uma inovação que pode virar modismo. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 14, e330101422046, 2021 (CC BY 4.0), ISSN 2525-3409. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i14.22046>

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HAUSCHILD, L. P.; VIVIAN, D. *As metodologias ativas e o seu impacto na Área do Ensino*. Lajeado: Universidade do Vale do Taquari (Univates), 2017. p. 3.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (org.). *As representações sociais*. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LARA, E. M. O. et al. O professor nas metodologias ativas e as nuances entre ensinar e aprender: desafios e possibilidades. *Interface comunicação saúde educação*, Botucatu, v. 23, 2019.

LEFÈVRE, F. *Discurso do sujeito coletivo - nossos modos de pensar nosso eu coletivo*. São Paulo: ANDREOLI, 2017.

LOPES, C. R. S.; VILELA, A. B. A.; PEREIRA, H. B. B. *AnCo-REDES: Modelo para análise cognitiva de Representações Sociais*. Curitiba: Appris, 2018.

MACHADO, F. V. et al. Avaliando o uso de metodologias ativas na formação em saúde: história das instituições e políticas públicas de saúde. *Saúde em Redes*. 2019; 5(3):93107. Disponível em: <<http://revista.redeunida.org.br/ojs/index.php/rede-unida/article/view/2316>>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MELLO, C. C. B.; ALVES, R. O.; LEMOS, S. M. A. Metodologias de ensino e formação na área da saúde: revisão de literatura. *Rev. CEFAC*, v.16, n.6, p. 2015-2028, Nov-Dez, 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1693/169339740031.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MESQUITA, S. K. da C.; MENESES, R. M. V.; RAMOS, D. K. R. Metodologias Ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso de enfermagem. **Trabalho, Educação e Saúde** [online]. 2016, v. 14, n. 2 [Acessado 4 Novembro 2022] , pp. 473-486. ISSN 1981-7746. Doi: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sip00114>.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 3. ed. Trad. Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, M. G.; PONTES, L. Metodologia ativa no processo de aprendizado do conceito de cuidar: um relato de experiência. *X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

PEREIRA, L. M. de C. *Os benefícios de metodologias ativas com ênfase na simulação clínica em enfermagem para discentes de graduação: revisão integrativa*. 2017. 84f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Enfermagem) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências da Saúde, Sinop, 2017. Disponível em: <<https://bdm.ufmt.br/handle/1/974>>. Acesso em: 11 abr. 2021.

ROMAN, C. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem no processo de ensino em saúde no Brasil: uma revisão narrativa. *Clinical And Biomedical Research*, Porto Alegre, v. 37, n. 4, p. 349-357, 2017. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/hcpa/article/view/73911/pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2022.

SALES, O. M. M.; PINTO, V. B. Tecnologias digitais de informação para a saúde: revisando os padrões de metadados com foco na interoperabilidade. *Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 208-211, 2019. DOI: <https://doi.org/10.29397/reciis.v13i1.1469>

SANTOS, C. P. dos; NASCIMENTO, M. P. S. de O. O comprometimento do estudante universitário e a sua formação acadêmica. *Anais do Congresso Ibero-americano de Docência Universitária*. EIXO 5 - Formação Discente e Espaços de Atuação. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/110.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2022.

SAWAIA, B. B. Representação e ideologia – o encontro desfeticizador. In: SPINKY, Mary Jane P. (org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. 3ª reimp. da 1. ed. de 1993. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 73-84.

SEBOLD, L. F. et al. Metodologias ativas: uma inovação na disciplina de fundamentos para o cuidado profissional de enfermagem. *Cogitare Enferm.*, v. 15, n. 4, p. 753-756, out/dez. 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/ce.v15i4.20381>

TITTON, L. A. Aprendizagem ativa: a história é outra. *Blog NewsCool Tecnologia Educacional*, 11 de setembro de 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3wGNMR0>. Acesso em: 15 nov. 2020.

MANUSCRITO 03

Dimensão prática das representações sociais de docentes de graduação em saúde sobre metodologias ativas

Practical dimension of the social representations of undergraduate health professors on active methodologies

Dimensión práctica de las representaciones sociales de profesores de graduación en salud sobre metodologías activas

Resumo: O estudo discute a dimensão prática das Representações Sociais de docentes de graduação em saúde sobre metodologias ativas. Objetiva-se compreender a dimensão prática das representações sociais de docentes de graduação em saúde sobre metodologias ativas. Trata-se de uma investigação de abordagem quantitativa e qualitativa embasada na Teoria das Representações Sociais, realizada em uma rede de ensino superior privada no estado da Bahia, com a participação de 20 docentes de graduação em saúde. A produção dos dados ocorreu a partir da técnica de entrevista em profundidade, utiliza-se no processamento dos dados o modelo para análise cognitiva em Representações Sociais AnCo-REDES. Os resultados evidenciam que, apesar das representações sociais apresentarem aspectos positivos sobre metodologias ativas, as práticas docentes ainda estão ancoradas no ensino tradicional conteudista, pois tais métodos aparecem no planejamento docente em um lugar de verificação de aprendizagem.

Palavras-chave: Formação em Saúde. Metodologias ativas. Representações Sociais.

Introdução

O processo de ensino e aprendizagem no ambiente universitário passa por um momento de reorientação, dada a necessidade de formar profissionais não apenas técnicos, mas, sobretudo, éticos, responsáveis e socialmente comprometidos, capazes de reconhecer as características da sociedade contemporânea e considerá-las em sua atuação. Para tanto, os docentes precisam, além de conhecimentos sobre sua área de formação específica, conhecer fundamentos pedagógicos que devem ser aliados aos saberes da sua experiência e produção científica^{1,2}.

No ensino superior em saúde as mudanças no processo de formação foram impulsionadas a partir da promulgação do Sistema Único de Saúde (SUS), que incorporou novas demandas ao processo de trabalho e conseqüentemente mudanças curriculares nos cursos de graduação, com vistas a formar profissionais na

perspectiva crítica, reflexiva e interprofissional³. Tais mudanças são direcionadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Graduação em Saúde, as quais orientam o processo de formação considerando a produção social da saúde⁴.

Neste contexto, as metodologias ativas têm ganhado destaque, como métodos preferenciais para as mudanças metodológicas no ensino em saúde, priorizando maior autonomia e participação ativa do estudante, contribuindo para que este seja o protagonista do processo de aprender a aprender e aprender a fazer, pautando-se, assim, nos princípios de uma pedagogia dinâmica⁵, emancipadora⁶ e significativa⁷.

Ressalta-se, no entanto, que a incorporação desses métodos no processo de ensino e aprendizagem em saúde traz novas demandas e desafios que perpassam por instituições de ensino, docentes, estudantes e sociedade em geral. Ademais, é inegável o maior peso sobre o docente, visto que a este cabe a tarefa de ressignificar suas práticas e direcionar os estudantes, desconfigurando e reconfigurando o processo de ensino em saúde de modo dialógico^{8,9}.

Em razão da complexidade do processo e do envolvimento de fatores sociais, psicológicos, culturais e individuais, escolheu-se como tema de investigação a dimensão prática das representações sociais de docentes de graduação em saúde sobre metodologias ativas, o que implica em reconhecer as Representações Sociais (RS) como guia e definição conjunta aos diferentes aspectos da realidade diária, a fim de facilitar a interpretação, as tomadas de decisões e a posição frente a elas de forma defensiva¹⁰.

Acredita-se que ao desvelar as práticas de docentes de graduação em saúde no contexto dos métodos ativos são percebidas as nuances que envolvem esse complexo processo de transbordo metodológico no campo do ensino em saúde, suscitando reflexões sobre o desenvolvimento de mecanismos que contribuam positivamente com o processo. Diante desta constituição, o estudo tem como objetivo compreender a dimensão prática das representações sociais de docentes de graduação em saúde sobre metodologias ativas.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa descritiva e exploratória, de abordagem quanti-qualitativa, sustentada na TRS, em sua abordagem processual. Foi realizada em três unidades de uma rede de ensino superior privada com sede no estado da Bahia-Brasil, que utiliza os métodos ativos como política institucional. A instituição possui 11 unidades de ensino, sendo que a escolha das unidades para o estudo ocorreu de modo intencional, por proximidade geográfica.

Participaram do estudo 20 docentes de graduação em saúde, os quais foram selecionados considerando os seguintes critérios: estar alocado em, pelo menos, uma das unidades escolhidas para o estudo, estar atuando como docente durante a coleta de dados e possuir um ano ou mais de experiência na educação superior em saúde.

A coleta de dados foi realizada através da aplicação de entrevista em profundidade guiada por formulário contendo dados sociodemográficos para caracterização dos participantes e um roteiro com dois blocos de perguntas que nortearam a temática, sendo o bloco 01 - Conceitos e saberes sobre metodologias ativas e o bloco 02 - Práticas docentes e metodologias ativas. Entretanto, neste estudo, foram utilizados apenas os dados oriundos do bloco 02, uma vez que estes possibilitaram a análise da dimensão práticas das representações sociais de docentes de graduação em saúde sobre metodologias ativas.

Para realização das entrevistas foi realizado contato prévio com os participantes por *e-mail* e/ou *WhatsApp* e agendado dia e horário conforme a disponibilidade do entrevistado. A coleta ocorreu na modalidade *on-line*, seguindo medidas sanitárias de distanciamento social em função da pandemia causada pelo vírus SARS-COV2, por meio da plataforma de videoconferência *Google Meet*, de forma individual.

As entrevistas foram gravadas mediante recurso de gravação da plataforma utilizada, com duração média de 35 minutos, e posteriormente foi disponibilizado o link da gravação por *e-mail* e *WhatsApp* para que os participantes pudessem ouvir o seu relato, respeitando-se os aspectos éticos e de sigilo.

A análise dos dados ocorreu através da aplicação do modelo de análise cognitiva de RS, o AnCo-REDES. Este modelo consiste na geração, cálculo e análise de redes semânticas de representações sociais a partir de ferramentas computacionais. Uma rede semântica é “um sistema de representação do

conhecimento definido como conjunto de palavras ou expressões (vértices) interconectadas (arestas) que estão relacionadas ao significado da representação”¹¹ (p. 40).

Tal significado, ou seja, o conteúdo representacional é identificado a partir das relações entre os vértices (termos) e suas conexões. A análise ocorre por meio dos termos mais influentes da rede, identificados com base nas métricas de Centralidade de grau (C_g), Centralidade de autovetor (E_c) e Centralidade de intermediação (C_i), estabelecidas no modelo AnCo-REDES¹¹.

A Centralidade de grau (C_g): indica o quão conectado o vértice está com outros vértices de maior importância na rede; a Centralidade de autovetor (E_c): indica conexões com vértices em todos os grupos de sentido; e Centralidade de intermediação (C_i): indica que o vértice se conecta com vértices em todos os grupos de sentido, se retirados a rede se decompõe e modifica as interpretações quanto ao conteúdo das representações¹¹.

Além da rede semântica total, gera-se, também, com a aplicação do algoritmo de detecção de comunidade *modularite class*, as sub-redes ou grupos de sentido, que representam os termos mais densamente conectados, e assim possibilitam a categorização dos dados. Ao processar os dados deste estudo, foi gerada uma rede total e quatro sub-redes ou grupos de sentido, que através de minuciosa análise cognitiva permitiu identificar as RS relacionadas à dimensão prática dos docentes de graduação em saúde sobre metodologias ativas.

Resultados

A análise cognitiva do bloco dois das entrevistas em profundidade foi realizada a partir da interpretação das redes semânticas de RS geradas através do processamento dos dados no software livre Gephi versão 0.9.4, com base nas métricas estabelecidas no modelo AnCo-REDES.

Gerou-se uma rede total composta por 69 vértices (termos) e 638 arestas (conexões), da qual emergiram quatro sub-redes ou grupos de sentido, identificados com uso do algoritmo *modularite class*. Os grupos de sentido permitiram a categorização dos resultados, por meio das quais pode-se compreender a dimensão prática das RS de docentes de graduação em saúde sobre metodologias ativas.

Na rede total, conforme a Tabela 1, a seguir, destacaram-se os termos “aprendizagem”, “conhecimento”, “desafio”, “conteúdo”, “sala de aula”, “participação”, “tempo” e “planejamento”, considerando as métricas de rede C_g , E_c e C_i , o que significa dizer que esses termos possuem maior número de conexões com outros termos, estão mais conectados a outros termos também influentes e são os maiores pontos de conexão entre os termos da rede¹¹. Por essas características, considera-se que estes podem traduzir os significados do conteúdo das RS dos docentes de graduação em saúde sobre as práticas docentes com uso de metodologias ativas.

Tabela 1 – Valores de Centralidade de grau (C_g), Centralidade de autovetor (E_c) e Centralidade de intermediação (C_i) dos termos mais influentes da rede total

Termos (vértices)	C_g C. de grau	E_c C. de autovetor	C_i C. de intermediação
Aprendizagem	56	1	0,14
Conhecimento	55	0,97	0,14
Desafio	48	0,95	0,07
Conteúdo	50	0,91	0,10
Sala de aula	40	0,89	0,05
Participação	43	0,83	0,04
Tempo	39	0,80	0,04
Planejamento	39	0,77	0,05

Fonte: Elaboração própria (2022).

Para melhor organização dos resultados, optou-se por discutir o conteúdo representacional a partir dos grupos de sentido. Cada grupo de sentido foi identificado com o nome do seu respectivo termo mais influente.

Neste estudo, percebeu-se que a dimensão prática das RS dos docentes de graduação em saúde sobre metodologias ativas está relacionada ao processo de aprendizagem (dimensão teórica), planejamento pedagógico (dimensão organizacional) e técnicas utilizadas para operacionalizar esses métodos em sala de aula (dimensão técnica).

Aprendizagem e práticas docentes através das metodologias ativas

O grupo de sentido “aprendizagem”, que representa 30,3% da rede total, com 27 termos (vértices) e 95 conexões (arestas), e o grupo de sentido “desafio”, formado

por 25 termos e 106 conexões, sendo 28,09% da rede total, foram unidos em uma única rede, que representa 58,12% da rede total. A opção por essa junção justifica-se em decorrência do processo de aprendizagem com métodos ativos e das dificuldades vivenciadas pelos docentes para efetivá-los, que se entrelaçam na dimensão prática das representações docentes sobre metodologias ativas.

Nesta rede, destacam-se os termos “*aprendizagem*”, “*conhecimento*”, “*conteúdo*”, “*tempo*”, “*desafio*” e “*sala de aula*” (Figura 1). Além de outros termos que, apesar de possuírem menor influência, agregam sentido ao conteúdo das representações.

Figura 1 – União dos grupos de sentido *Aprendizagem* e *Desafio*



Fonte: Elaboração própria (2022).

As RS “envolvem a pertença social dos indivíduos às implicações afetivas e normativas, como as interiorizações de experiências, práticas, modelos de conduta e pensamento socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social que a ela estão ligados”¹⁰ (p. 22). Neste sentido, os termos em destaque evidenciam o levantamento de questões práticas relacionadas ao uso desses métodos a partir das experiências docentes na condição de sujeitos da ação.

Quando contextualizados com as falas dos participantes, os termos conduzem ao entendimento do conteúdo das RS relacionados às práticas docentes. “Aprendizagem” e “conhecimento” inter-relacionam-se e demonstram a preocupação

dos docentes para que o resultado do processo ensino e aprendizagem com o uso dos métodos ativos seja a construção do conhecimento de modo efetivo, visto que a maneira como cada indivíduo aprende reverbera na qualidade do conhecimento construído, que, por sua vez, influenciará na assistência prestada¹².

Está presente, também, nas RS dos participantes certa inquietação com o cumprimento dos conteúdos, bem como o tempo disponibilizado para execução das atividades, expressas através dos termos “conteúdo” e “tempo”. Já o termo “desafio” faz inferência ao quão desafiador é para os docentes de graduação em saúde atuarem através dos métodos ativos na prática, considerando seus saberes e condutas sociais, culturalmente estabelecidos. O termo “sala de aula”, por seu turno, evidencia o cuidado dos docentes em construir um ambiente favorável ao processo de aprendizagem.

Os participantes defendem que a construção do conhecimento mediante as práticas docentes embasadas em métodos ativos resulta em aprendizagem significativa, porém manifestam preocupação quanto ao tempo para execução das técnicas, questões sociais e o cumprimento dos conteúdos estabelecidos no cronograma das disciplinas, conforme pode ser confirmado nas falas dos entrevistados:

Na prática, a gente percebe que eles conseguem compreender o assunto, porque, de certa forma, fica mais palpável, mais significativo. A construção do conhecimento é mais forte, fica na memória, sabe? Mas é um desafio, pois nem todos participam, então a gente fica sem saber como atingir todos os alunos (E19).

Eu gosto de usar tecnologia. Mas, às vezes, tem aluno que não tem um smartphone, não tem internet, ou tem e não sabe mexer, então, esses não se sentem tão à vontade, não se envolvem muito. Aí eu fico pensando, será que o que passei chegou para todos? (E08).

O aluno se sente um pouco desconfortável quando tem que expor a opinião, quando tem que dizer o que pensa, isso me preocupa, até porque, se ele não se sente à vontade, isso compromete a aprendizagem (E17).

Tem dois lados, quando não participam, a gente não atinge os objetivos e quando participam, como as salas são muito cheias, a gente ultrapassa o tempo ou tem que finalizar em outra aula, aí prejudica a organização dos conteúdos (E08).

Tem aluno que não participa, por timidez, porque não quer ter trabalho, trabalhar com metodologia ativa dá trabalho, muito trabalho, para nós e para eles (estudantes), e quando eles não participam, não flui bem a atividade (E12).

Eu acredito que esses métodos podem sim, ajudar a formar profissionais de saúde mais humanos, mais éticos, que consigam trabalhar melhor em equipe.

Mas sei que ainda é um desafio para nós, pois não fomos formados assim (06).

Se você não tiver bastante controle, você extrapola totalmente o tempo de aula e não conclui, não fecha os pensamentos, a discussão e sente que o conteúdo não foi contemplado, que os conceitos ficaram vagos (E19).

A questão do tempo é um grande desafio, outra questão é a insegurança, às vezes eu faço uma determinada metodologia, os alunos gostam, elogiam, mas fico insegura se o assunto foi aprendido de verdade, ou se o conhecimento foi superficial (E16).

As metodologias ativas dão bom resultado, mas o professor precisa de tempo para planejar e para executar o planejado, o tempo das aulas precisa ser aumentado, além disso a quantidade de estudantes na sala prejudica muito (E13).

Percebe-se, nos discursos, certa ambiguidade, pois, apesar de identificarem vantagens em relação ao processo de aprendizagem com os métodos ativos, expressam insegurança quanto ao uso na prática docente. As RS influenciam na realidade de um grupo, repercutem direta ou indiretamente nas atitudes dos indivíduos, rotulam um modo de pensar e agir sobre determinado objeto¹³, assim, tais representações influenciam a prática docente e podem dificultar a desejada superação dos métodos considerados tradicionais por práticas de ensino mais inovadoras.

Esses resultados corroboram com estudo realizado para compreender como os métodos ativos são desenvolvidos em um curso técnico de enfermagem, evidenciando que, apesar de entenderem os princípios e vantagens, tanto pedagógicas quanto sociais dos métodos ativos de aprendizagem, os docentes utilizam predominantemente métodos tradicionais e preocupam-se com o cumprimento dos conteúdos postos no cronograma¹⁴.

Este aspecto leva-nos a acreditar que, por estarem ancorados, em certa medida, nos saberes e práticas do ensino conteudista tradicional, os docentes ainda não se apropriam dos métodos ativos como ferramentas capazes de construir conhecimentos sólidos. Tais representações podem estar associadas a uma formação tradicional, na qual é estabelecido um cronograma programático voltado para o cumprimento de conteúdos e transmissão de informações eleitas como mais relevantes.

A adoção de uma abordagem pedagógica que oriente as práticas por meio do desenvolvimento de competências e habilidades, em detrimento daquelas com foco exclusivo no conteúdo, é uma preocupação no campo do ensino¹⁵. Desde as séries iniciais, através Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁶ até o ensino superior, com

as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação em saúde¹⁷, é perceptível o movimento para que o ensino seja menos conteudista e mais focado no desenvolvimento e preparação dos estudantes para o mundo contemporâneo.

No entanto, apesar de documentos que mostram novos caminhos a serem percorridos, na prática, essa evolução ocorre a passos lentos. Não se trata apenas de mudanças normativas e conceituais, é preciso compreender a intersubjetividade que envolve essa “transição”, a qual engloba a trajetória pessoal do docente, a construção dos saberes, seu entendimento sobre aprendizagem, habilidade para mediação, a receptividade dos estudantes, até questões estruturais, de responsabilidade das instituições, como disponibilidade dos recursos necessários e suporte pedagógico¹⁸.

Além disso, os docentes demonstram a importância da participação dos estudantes nas atividades propostas para o sucesso da aprendizagem e evidenciam o descompasso social no qual alguns estudantes estão inseridos, bem como a importância destes se sentirem confortáveis dentro do processo de ensino, para que a aprendizagem aconteça. Ao se ensinar, é preciso considerar que ninguém aprende da mesma forma, porquanto a afetividade, interação social e as ferramentas pedagógicas envolvidas contribuem para que a aprendizagem seja ou não mais efetiva¹⁹.

Percebe-se no imaginário do grupo de pertença deste estudo o entendimento da dimensão psicossocial, ou seja, aspectos psicológicos e sociais que precisam ser considerados no plural contexto da sala de aula, ao relatarem suas percepções de como os estudantes se sentem diante dos métodos ativos e o acesso desigual à tecnologia. Diante disso, os achados evidenciam também a dimensão afetiva, uma vez que demonstram sensibilidade e cuidado frente ao sujeito aprendiz e ao processo de ensino.

O acesso ao ensino superior no Brasil, nas últimas décadas, possibilitou o ingresso substancial de indivíduos de classes sociais distintas e democratizou esse nível de ensino, porém trouxe a necessidade de refletir sobre questões sociais. As instituições de ensino superior são ambientes heterogêneos, e cabe a estas defender a igualdade e enfrentar preconceitos de todos os tipos²⁰. Logo, este estudo evidencia que o acesso desigual às ferramentas tecnológicas utilizadas em sala de aula pode configurar-se como ações excludentes e prejudicar o aprendizado dos estudantes.

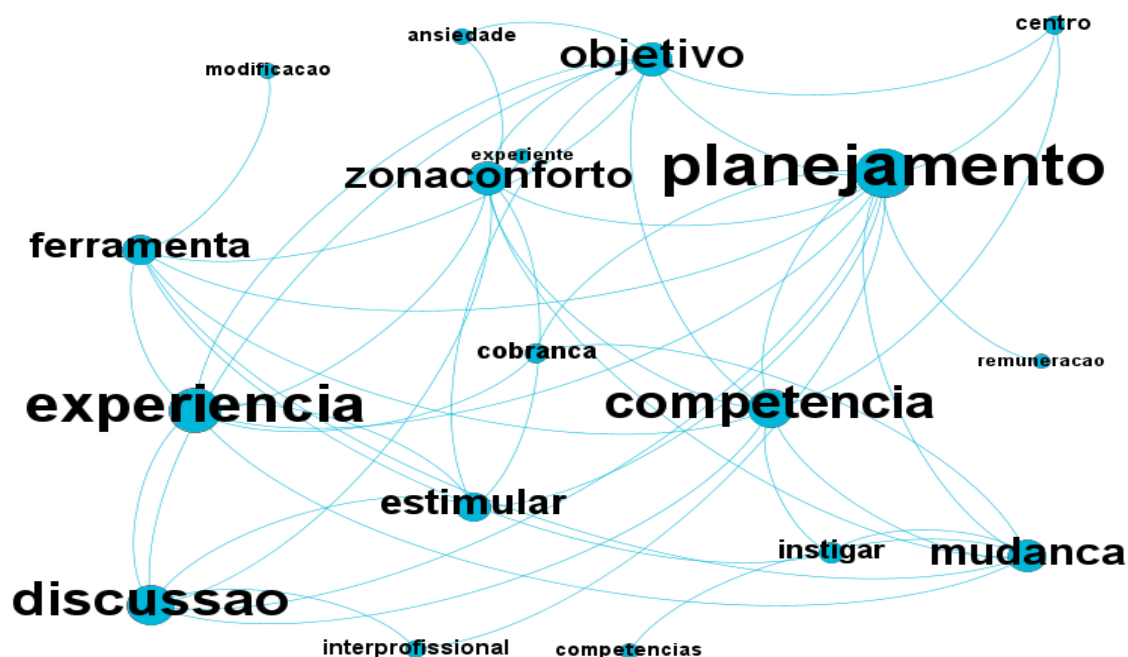
Ademais, ao se sensibilizarem com os estudantes, os docentes demonstram uma relação positiva com estes, de preocupação com o indivíduo. Em estudo realizado com o objetivo de discutir a relevância da relação docente-estudante no ensino superior para a adaptação e desenvolvimento acadêmico demonstrou-se a importância do diálogo, empatia e afetividade como elementos que podem ser decisivos no processo de aprendizagem, inclusive repercutindo na continuidade ou não dos estudantes no processo de formação²¹.

Os participantes deste estudo enfatizam, ainda, que o desenvolvimento de métodos ativos é desafiador e demandam reorganização do tempo disponibilizado para o planejamento e execução das atividades planejadas. Tal questão remete à necessidade de mudanças não apenas nas práticas desenvolvidas em sala de aula por docentes e estudantes, mas, sobretudo, na estrutura curricular e estrutural, incluindo o processo de trabalho docente. Assim, a transição ou implantação de métodos ativos exige mudanças profundas nas instituições de ensino superior²².

Essas mudanças incluem desde a reformulação dos projetos políticos pedagógicos, passando por aumento substancial da carga horária dos cursos, remuneração adequada ao tempo de planejamento até a capacitação docente e preparo dos estudantes, além de facilitar o acesso destes às ferramentas necessárias para as atividades, como internet e dispositivos eletrônicos.

Planejamento das práticas docentes no contexto das metodologias ativas

A rede “Planejamento” possui 18 vértices e 45 arestas, representa 22% da rede total. Nesta destacam-se os termos “planejamento”, “experiência”, “competência”, “discussão”, “objetivo”, “zona de conforto”, “mudança”, “ferramenta” e “estimular”, dentre outros (Figura 2). Tais termos evidenciam o entendimento de que os métodos ativos são ferramentas importantes no ensino e o modo como estes são inseridos na práxis pedagógica.

Figura 2 – Grupo de sentido *Planejamento*

Fonte: Elaboração própria (2022).

O termo “planejamento” está relacionado à maneira como os docentes elaboram o plano de ensino com o uso dos métodos ativos. “Experiência”, por sua vez, conduz a refletir sobre as dificuldades enfrentadas para desenvolver técnicas inovadoras, embora reconheçam seu potencial; além disso, expressam a importância de se trabalhar a partir de experiências práticas e significativas para os estudantes.

Os termos “mudança”, “discussão”, “ferramenta” e “estimular”, no contexto das práticas docentes, estão inter-relacionados e evidenciam que os métodos ativos são percebidos como ferramentas capazes de estimular maior participação dos estudantes, promover momentos de discussão enriquecedores em sala de aula e fomentar mudanças reais nas práticas pedagógicas no processo de formação em saúde, de modo a preparar os futuros profissionais para uma atuação mais humana e ética. Percebe-se, ainda, que estes métodos provocam “movimento” no ambiente educacional e retiram professores e estudantes da “zona de conforto”.

As RS docentes evidenciam que o planejamento é elaborado com os métodos ativos na perspectiva de verificação da aprendizagem. Contrariamente, afirmam ser tais métodos responsáveis por mudanças positivas nas práticas docentes que refletem no processo de formação. Tais aspectos foram evidenciados nos discursos a seguir, o que nos leva a refletir sobre a profundidade, intensidade e repercussões dos fenômenos que revelam a insistência da manutenção do ensino tradicional.

Eu gosto sempre de começar a fazer uma parte teórica primeiro e depois aplicar a metodologia ativa. Alguns assuntos não me sinto seguro em fazer só a metodologia e fazer a avaliação (G).

A gente faz um planejamento, dentro das habilidades que o aluno precisa desenvolver, mas durante o percurso sempre tem necessidade de utilizar a metodologia tradicional, porque assim, às vezes, você coloca o estudante para uma determinada metodologia, mas ele não entende, não avança nas discussões e você fica sem contemplar o conteúdo (J).

A sala fica movimentada, os alunos se animam, mas tem o desafio de organizar, de mediar a elaboração de ideias, no fim da aula fico insegura, se eles realmente aprenderam. Sempre faço uma introdução do assunto, antes da metodologia, com um slide ou algo parecido (E19).

Eu não planejo tudo com metodologia ativa, uso aula tradicional também, pois depois tem que fazer a avaliação formal, a prova (E12).

No planejamento da disciplina sempre alterno entre aulas expositivas tradicionais e aulas com metodologias ativas, tem turma que não ajuda, que os alunos não participam (E11).

Ao usar métodos ativos para verificação da aprendizagem, os docentes perdem a oportunidade de utilizar ferramentas reconhecidas por eles, como capazes de produzir um saber significativo. Tal situação revela um conflito dialógico explicado, certamente, pela falta de capacitação para o uso desses métodos e questões culturais que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Para realizar o planejamento com métodos ativos, os docentes precisam se desapegar de conceitos e práticas mais tradicionais, quebrar paradigmas históricos e ousar, no sentido de transpor a maneira como foram formados e inaugurar um novo ensinar.

O planejamento é inerente à atividade docente, seu conceito geral refere-se ao ato de criar e conceber antecipadamente ações estratégicas para atingir determinado objetivo²³. No ensino ativo, orienta as ações docentes e deve estar atrelado aos objetivos de aprendizagem, a partir das competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver. Requer uma articulação entre teoria e prática, como pressuposto para que o processo de ensino e aprendizagem constitua-se um ato democrático de construção coletiva e colaborativa do conhecimento²⁴.

No campo dos métodos ativos, o planejamento deve ser minuciosamente elaborado, considerando os distintos movimentos pelos quais os estudantes podem aprender. A construção do conhecimento com esses métodos ativos pode acontecer de modo individual, no qual o estudante escolhe e percorre, parcialmente, seu caminho de aprendizagem; de modo grupal, no qual a aprendizagem é ampliada com

a ajuda de diferentes formas; e tutorial, em que o estudante aprende com pessoas mais experientes em diferentes campos e atividades²⁵.

Somado a isso, os docentes expressam dificuldade para realizar o processo de avaliação no contexto dos métodos ativos, situação que pode estar atrelada a saberes e práticas docentes nas quais as avaliações de aprendizagem são estanques e valorativas. Em estudo realizado com o objetivo de conhecer o processo de avaliação no âmbito dos métodos ativos, constatou-se que avaliar é um desafio para os docentes de graduação em saúde e que ainda predominam, mesmo com uso de métodos ativos, avaliações condizentes com a educação bancária²⁶.

Essa dificuldade pode implicar na manutenção dos métodos tradicionais, uma vez que, quando não conseguem avaliar ou sentem o processo de avaliação fragilizado, os docentes optam por manter os métodos tradicionais como principais ferramentas de ensino, e trazem os métodos ativos em segundo plano, apenas para responder às cobranças quanto à inovação educacional.

Além disso, o uso dos métodos ativos incorpora novas e importantes responsabilidades para docentes e estudantes, resultando, portanto, em um processo de ensino mais complexo e reflexivo, difícil de ser assimilado e posto em prática.

Métodos ativos na prática pedagógica

A rede “Participação”, ilustrada na Figura 3, adiante, revela que os docentes alicerçam suas práticas através de técnicas ativas distintas, porém ainda predomina o uso de métodos tradicionais. Composta por 17 termos e 56 conexões, representa 20,45% da rede total, onde se destacam os termos “Participação”, “Tecnologia”, “Sala de aula invertida”, “Habilidade”, “Metimeter”, “Caso clínico”, “PBL”, “Gamificação” e “Dinâmica”, dentre outros.

Figura 3 – Grupo de sentido *Participação*

Fonte: Elaboração própria (2022).

O termo “participação” relaciona-se a um maior engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem com o uso dos métodos ativos, bem como a importância desta para que o aprendizado aconteça. “Habilidade” revela a possibilidade do desenvolvimento de competências e habilidades específicas, difíceis de serem trabalhadas com métodos tradicionais, enquanto “dinâmica” se relaciona às mudanças no processo de ensino, de um aspecto mais passivo e estagnado, para outro, mais dinâmico e participativo.

Já “Tecnologia”, “Sala de aula invertida”, “Metimeter”, “caso clínico”, “PBL” e “gamificação” revelam a dimensão técnica das RS, ou seja, expressam a maneira como os docentes de graduação em saúde operacionalizam os métodos ativos na prática.

Apesar de informarem utilizar diferentes técnicas no processo de ensino aprendizagem, os docentes manifestam preferência por aquelas de maior apelo tecnológico, pois as consideram mais atrativas. Relatam, ainda, resistência dos estudantes para ocupar o lugar de sujeito da ação, corresponsáveis pela aprendizagem e interdependência entre participação do estudante e eficácia dos métodos ativos.

Gosto de usar técnicas do PBL, como estudo de caso, dependendo da maturidade da turma, além disso, a gamificação através de alguns sites, como o metimeter. As disciplinas que são teóricas e práticas, geralmente utilizo estudo de caso, gosto também da sala de aula invertida (E04).

Os alunos participam mais quando utilizamos algo tecnológico, alguma gamificação por meio da internet. Assim, uso estudo de caso, trabalhos em grupo, eles participam, mas quando a gente traz uma caça ao tesouro com QR code, eles se animam mais (E08).

Faço muitos trabalhos em grupo, TBL, as palavras cruzadas. Sempre faço algo mais rápido, mais dinâmico, que chame a atenção deles (E13).

Gosto de fazer sala de aula invertida, ou outro método que o aluno estude para a aula, o ruim é que nem todos se dedicam, então, quando chega na hora, alguns participam mais e outros ficam só ouvindo e isso prejudica o aprendizado (E08).

Tem aluno que não quer ter “trabalho”, se for um joguinho, coisa rápida, eles fazem, mas quando é algo demorado, algo mais complexo, então percebemos que parte da turma faz por obrigação, não se dedica (E06).

Eles participam mais quando a gente trabalha com tecnologia, um jogo interativo, um QR code, algo assim. Se eles não gostam, eles não se dedicam à atividade, não participam direito, e a gente acaba perdendo tempo (E19).

Já usei várias metodologias ativas, mas a experiência que tive com simulação realística através da encenação foi ímpar, os alunos se sentem dentro do atendimento, precisam resolver a situação, atender o paciente, é muito interessante (E20).

Entre as técnicas utilizadas pelos docentes deste estudo, destacam-se: A Aprendizagem Baseada em Problemas, conhecida pela sigla PBL (do inglês Problem Based Learning), a sala de aula invertida, estudo de caso, simulação realística e gamificação. As técnicas mencionadas são amplamente utilizadas no campo da educação em saúde, sendo reconhecidas como métodos que estimulam o “desenvolvimento da habilidade de raciocínio e facilitam a retenção e assimilação de conhecimentos”²⁷ (p. 04).

Estudos²⁷⁻²⁹ mostram que a PBL, o estudo de caso e a simulação realística, promovem resultados satisfatórios no ensino em saúde. Contribuem com a construção do conhecimento por meio da resolução de problemas, pesquisa e análise de fenômenos, além de aproximar teoria e prática²⁷⁻²⁹.

Os métodos que possibilitam a vivência dos estudantes com situações análogas àquelas que serão encontradas no campo de atuação são vistas com otimismo, por sua possibilidade de provocar mudanças na formação dos profissionais de saúde, tornando o processo de aprendizagem mais significativo, sendo instrumentos pedagógicos que contribuem para uma comunicação mais efetiva, que estimula a capacidade de solucionar problemas e pode resultar em maior qualidade na assistência³⁰.

Outra técnica já difundida nos cursos de graduação em saúde, mencionada pelos participantes deste estudo é a sala de aula invertida. Essa técnica acontece em dois momentos. No primeiro, os estudantes são estimulados a um contato prévio com o conteúdo, geralmente acontece de modo extramuros ou na modalidade *on-line*; no segundo, o facilitador promove discussões e aprofundamento em grupo sobre a temática³¹.

Ao realizar estudo prévio, o estudante se prepara para o momento de discussões, levanta hipóteses e constrói seu conhecimento com autonomia e de modo autodirigido. Ademais, o método permite maior interação entre os sujeitos, autonomia e organização do tempo^{32,33}. Cabe ao docente a mediação do processo, resolvendo as possíveis dificuldades dos estudantes, e o direcionamento do grupo no sentido de não perder o “foco” nas discussões ou fugir dos objetivos de aprendizagem estabelecidos³¹.

Além de utilizar técnicas tradicionalmente conhecidas no campo dos métodos ativos, os docentes relatam o uso de técnicas atreladas a recursos tecnológicos, através do processo de gamificação. Destacada pelos participantes do estudo como uma das mais aceitas pelo público estudantil, caracterizada por ser uma estratégia de aprendizagem que aplica elementos e técnicas de jogos na educação, sendo amplamente utilizada nos cursos de graduação em saúde³⁴.

Acrescenta-se que a preferência por ferramentas mais tecnológicas na formação dos profissionais de saúde acompanha uma tendência social, pois as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) promoveram uma revolução no modo de trabalho, nas relações socioculturais e na forma de buscar conhecimento e informações³⁵. Na educação, fornecem recursos didáticos adicionais, apresentam novas formas de ensinar e aprender, além de diminuir a distância entre a vida cotidiana e o ambiente educacional³⁶.

Neste sentido, o uso dos jogos no processo de ensino e aprendizagem é positivo, pois as gerações atuais aprendem de maneira diferente das anteriores. Assim, o aprendizado através de ferramentas que incluem sons, imagens e movimentos é mais atrativo, por fazerem parte do cotidiano dos indivíduos³⁷.

Ao mesmo tempo, a gamificação tem potencial para desenvolver diversas habilidades e competências dos aprendizes, perpassando por múltiplos aspectos, como socioafetivo, linguístico, psicomotor, moral e cognitivo³⁴, pois possui caráter

dinâmico, estimula a cooperação e o trabalho em equipe, além de espírito de competição e proatividade³⁸.

Experimentos realizados com estudantes de biomedicina, farmácia e psicologia, para avaliar o uso de games no ensino em saúde, através de diagnóstico pré e pós-aplicação de técnicas de gamificação, apresentaram resultados positivos quanto à evolução do aprendizado e capacidade de resolver problemas de diferentes níveis de complexidade; ademais, percebeu-se maior aproximação entre docentes e estudantes, melhorando a relação entre os sujeitos, fator significativo para o processo de ensino^{39,40}.

Neste íterim, compreende-se que as técnicas utilizadas pelos docentes deste estudo para operacionalizar as metodologias ativas contribuem para a formação qualificada dos profissionais de saúde. No entanto, a utilização dessas técnicas por parte do docente deve ocorrer de maneira planejada, estratégica e responsável, com adequação ao currículo, buscando-se atingir os objetivos educacionais, compreendendo-as como ferramentas educacionais, e não o centro da ação.

Conclusão

O desenvolvimento deste estudo permitiu compreender a dimensão prática das RS de docentes de graduação em saúde sobre metodologias ativas no ensino superior em saúde. Percebeu-se que os docentes entendem o potencial dos métodos ativos para produzir um processo de ensino significativo na área da saúde, pois possibilitam o desenvolvimento de competências e habilidades que contribuem para uma produção de cuidado mais humanizado.

Além disso, mostrou o quão desafiador é para os docentes inserirem esses métodos em suas práticas pedagógicas, uma vez que não foram formados nesta perspectiva. Apesar de utilizarem técnicas ativas comprovadamente significativas para o ensino em saúde, no planejamento pedagógico conferem a essas lugar de verificação de aprendizagem e ludicidade, predominando métodos tradicionais.

Evidenciou-se um distanciamento entre os conceitos e saberes presentes nas RS sobre métodos ativos e as práticas docentes, uma vez que, apesar das RS apresentarem aspectos positivos, não reverberam substancialmente sobre as práticas para produzir conhecimento.

Sugere-se, portanto, a partir dos resultados apresentados, maior capacitação dos docentes para trabalharem com métodos ativos, sensibilização dos estudantes e reestruturação do processo pelas IES, considerando desde o processo de trabalho docente à estrutura oferecida para a implementação das metodologias ativas.

A pesquisa apresenta limitações por ter sido desenvolvida em apenas uma rede de ensino no estado da Bahia-Brasil, porém abre espaço para o desenvolvimento de mais estudos sobre a temática.

Referência

1. Andrade RC, Maciel JA. Docência no Ensino Superior: Identidade, prática e didática docente. *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, 6(1), 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/2464>.
2. Cruz GB. Didática e docência no ensino superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* [online]. 2017, v. 98, n. 250 [Acessado 3 Outubro 2022], pp. 672-689. Doi: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2931>.
3. Silva GM, Irineu RA. Metodologias ativas no ensino superior em saúde: bases e perspectivas de docentes e discentes. *Rev Atos de Pesquisa em Educação/Blumenau*, v.16, e 8350, 2021. Doi: <https://dx.doi.org/10.7867/1809-0354202116e8350>.
4. Castro FS, Cardoso AM, Penna KGBD. As Diretrizes Curriculares Cacionais dos cursos de graduação da área da saúde abordam as Políticas Públicas e o Sistema Único de Saúde? *Revista Brasileira Militar de Ciências*, 5(12), 2019. Doi: <https://doi.org/10.36414/rbmc.v5i12.11>
5. Machado CDB, Wuo A, Heinzle M. Educação Médica no Brasil: uma Análise Histórica sobre a Formação Acadêmica e Pedagógica. *Rev Bras de Educ Méd*. v. 42, n. 4, p. 66-73, 2018.
6. Freire P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra; 2008.
7. Ausubel DP. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes; 1982.
8. Winters JRF, Prado ML, Waterkemper R, Kempfer SS. *REME rev. min. enferm*; 21: 1-8, 2017.
9. Souza LS, Santos DAN, Murgo CS. Metodologias ativas na educação superior brasileira em saúde: uma revisão integrativa frente ao paradigma da prática baseada em evidências. *Rev Intern de Educ Sup, Campinas, SP*, v. 7, p. e021015, 2020.

10. Jodelet D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: Jodelet D. (Org.). *As representações sociais*. Ed. UERJ. Rio de Janeiro; 2001. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/61566294/Representacoes-Sociais-Cap-01-Jodelet>. Acesso em: 20 set. 2022.
11. Lopes CRS, Vilela ABA, Pereira HBB. *AnCo-REDES: Modelo para análise cognitiva de Representações Sociais*. Curitiba: Appris; 2018.
12. Martins ED, Moura AA, Bernardo AA. O processo de construção do conhecimento e os desafios do ensino-aprendizagem. *Rev on line de Polít e Ges Educ, Araraquara*, p. 410-423, 2018. DOI: 10.22633/rpge.v22.n.1.2018.10731.
13. Moscovici S. Das representações coletivas às representações sociais. In: Jodelet D. (org). *Representações Sociais*. Eduerj; 2001. pp. 45-66.
14. Damini NMAV, Pinto AAM, Marin MJS. Utilização dos métodos ativos na educação técnica em enfermagem / Uso de métodos activos en educación técnica en enfermería / Use of active methods in nursing technical education. *REME rev. min. enferm*; 25: e1398, 2021.
15. Higashi P, Ordoñez AM, Galvan SP, Nascimento CRB, Timoteo FPN, Arcanjo FM et al. Práticas Inovadoras de Avaliação em Metodologias Ativas de Aprendizagem: Um Relato de Experiência. *Pleiade*, 12(25): 178-186, Dez., 2018. v. 12, n. 25, 2018: Edição Especial: Congresso Internacional de Educação da Uniamérica. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/458>. Acesso em: 01 jan. 2022.
16. Brasil. Base Nacional Comum Curricular - 3ª versão. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>. Acesso em: 30 set. 2022.
17. Brasil. Conselho Nacional de Saúde (CNS). Câmara de Educação Superior. Resolução nº569, de 8 de dezembro de 2017. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em saúde. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2017/Reso569.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2022.
18. Torres V, Sampaio CA, Caldeira AP. Ingressantes de cursos médicos e a percepção sobre a transição para uma aprendizagem ativa. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação [online]*. 2019, v. 23 [Acessado 5 Outubro 2022], e1700471. Doi: <https://doi.org/10.1590/Interface.170471>.
19. Pisin W, Pisin C. Aprendizagem significativa e afetividade: desafios do mundo contemporâneo. *Rev Perc - NEMO Maringá*, v. 12, n.2, p. 205 - 217, 2021- ISSN: 2177- 3300. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/view/57451>.

20. Meneghel SN. Será a universidade imune às discriminações sociais? *Interface (Botucatu)*, 2019; 23:e190577.
21. Soares Silva AS, Ribeiro ML. Relação professor-estudante no ensino superior: uma revisão de literatura. *Educação Por Escrito*, 11(1), 2020, e34309. Doi: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2020.1.34309>.
22. Giva KRN, Duma SE. Characteristics and critical success factors for implementing problem-based learning in a human resource constrained country. *Curationis*. 2015;38(1):1283. Disponível em: <https://curationis.org.za/index.php/curationis/article/view/1283>. Acesso em: 08 maio 2020.
23. Marques JR. Conceito de planejamento. Disponível em: <https://jrmcoaching.com.br/blog/conceito-de-planejamento-o-que-e-e-como-funciona/>. Acesso em: 4 out. 2022.
24. Lima FR, Silva J. Planejamento de ensino e aprendizagem na Educação Superior: um ato dialógico de articulação entre a teoria e a prática docente. *Debates em Educação*, [S. l.], v. 11, n. 25, p. 36-55, 2019. Doi: 10.28998/2175-6600.2019v11n25p36-55.
25. Machado AB et al. Práticas inovadoras em metodologias ativas. Florianópolis: Contexto Digital, 2017. 174 p.
26. Lemes MA, Marin MJS, Silvia CAL, Bocchi CM. Estratégia de avaliação em aprendizagem ativa no ensino superior em saúde: uma revisão integrativa. *Rev. Bras. Enferm.* 74 (2), 2021. Doi: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-1055>.
27. Gonçalves MF, Gonçalves AM, Gonçalves IMF. Aprendizagem baseada em problemas: uma abordagem no ensino superior na área da saúde. *Rev. Pemo, Fortaleza*, v. 2, n. 1, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo>.
28. Pissaia LF. Estudo de caso como estratégia de ensino em saúde. *Rev Signos, Lajeado*, ano 42, n. 2, 2021. ISSN 1983-0378 Doi: <http://dx.doi.org/10.22410/issn.1983-0378.v42i2a2021.2736>
<http://www.univates.br/revistas>.
29. Rohrs RMS, Santos CF, Barbosa RS, Schulz RS, Carvalho MB. Impacto da metodologia de simulação realística na graduação de enfermagem. *Rev enferm UFPE on line, Recife*, 11(Supl. 12):5269-74, dez. 2017. Doi: <https://doi.org/10.5205/1981-8963-v11i12a23005p5269-5274-2017>.
30. Yamane MT, Machado VK, Osternack KT, Mello RG. Simulação realística como ferramenta de ensino na saúde: uma revisão integrativa. *Espac. Saude [Internet]*. 20º de maio de 2019 [citado 7º de outubro de 2022];20(1):87-107. Disponível em: <https://espacoparasaude.fpp.edu.br/index.php/espacosauade/article/view/651>.

31. Silva EL, Santos DCM, Lima ACB, Almeida SL. Sala de aula invertida no ensino superior de saúde: uma revisão sistemática. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 14, e434101422083, 2021 (CC BY 4.0). ISSN 2525-3409. Doi: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i14.22083>.
32. Bacich L, Neto AT, Trevisani FM. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Penso; 2015.
33. Schneider EI, Suhr IRF, Rolon VEK, Almeida CM. Sala de Aula Invertida em EAD: uma proposta de Blended Learning. *Rev Intersaberes*, 8(16), 2013, pp. 68-81.
34. Possoli GE, Marchiorato AL, Nascimento GL. “Gamificação como Recurso Educacional na área de saúde: uma revisão integrativa”. *Educação & Tecnologia-CEFET/MG*, vol. 23, n. 3, 2018.
35. Sales, OMM, Pinto VB. Tecnologias digitais de informação para a saúde: revisando os padrões de metadados com foco na interoperabilidade. *Rev Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 208-211, 2019. Doi: <https://doi.org/10.29397/reciis.v13i1.1469>.
36. Pissaia LF, Monteiro S, Thomas J, Costa AEK. O uso da tecnologia como recurso didático no ensino em enfermagem: percepções dos estudantes. *Rev Sustenere*, Rio de Janeiro, v. 7, 286-300, jul-dez, 2019.
37. Nevin CR, Westfall AO, Rodriguez J, Dempsey DM, Cherrington A, Roy B et al. Gamification as a tool for enhancing graduate medical education. *Postgrad Med J*. 2014 Dec; p. 685–693. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4285889/?tool=pubmed>.
38. Lourenço RAF, Queluci GC. Gamificação como estratégia de ensino para estudantes de nível técnico de enfermagem. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 4, e51311426546, 2022 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409. Doi: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i4.26546>.
39. Jassem K, Pisklado B. On the Development of an Open-Source System for Gamification in Higher Education. Barcelona, Spain: Proceedings of EDULEARN14 Conference 7th-9th July 2014.
40. Fernandes AMR, Castro FS. *Ambiente de Ensino de Química Orgânica Baseado em Gamificação*. Itajaí: UNIVALI, 2013. Disponível em: http://www.retec.eti.br/trabalhoseri/RETEC_ERI_3.pdf.

6 (IN)CONCLUSÕES POSSÍVEIS

O estudo apresentado possibilitou analisar as representações sociais de docentes de graduação em saúde sobre metodologias ativas, temática atual que está relacionada ao aprimoramento do processo de formação de recursos humanos nesta área. A ampliação das discussões sobre a temática é de grande relevância, uma vez que esta influencia na qualidade do cuidado em saúde ofertado, tanto em instituições públicas quanto privadas.

Com aplicação de diferentes métodos para coleta e análise de dados identificou-se a estrutura e os sentidos das RS de docentes de graduação em saúde sobre metodologias ativas, conforme as abordagens estrutural e processual da TRS.

Observou-se que os produtos e processos das RS encontrados nos discursos dos docentes, participantes deste estudo, expressam claramente a influência dos aspectos culturais e sócio-históricos em relação ao objeto. Assim, a TRS como referencial teórico para o estudo mostrou-se uma escolha assertiva, pois esta explica as influências mútuas entre os indivíduos e a sociedade como um movimento contínuo e interdependente.

A estrutura representacional do grupo de pertença foi identificada através da apreensão dos elementos compartilhados e cognitivamente ativados a partir do termo indutor *metodologias ativas*, coletados através da TALP. Evidenciou-se que as RS dos docentes se estruturam a partir dos elementos centrais: *autonomia, aprendizagem, inovação, conhecimento, criatividade e dinamismo*. Além disso, verificou-se que tais representações estão organizadas em torno das dimensões conceitual, atitudinal e imagética.

Desta, a estrutura do pensamento social dos docentes foi organizada e modelada pelos elementos do núcleo central, enquanto o sistema periférico sustentou e alicerçou o pensamento dos docentes de graduação em saúde sobre metodologias ativas. Percebeu-se que este conjunto atribui sentidos positivos à representação do grupo em relação ao objeto e suas repercussões no processo de ensino. Isto foi reforçado ao contextualizar as redes com os discursos coletivos elaborados com o material empírico coletado das justificativas para escolha do termo mais importante.

A organização cognitiva das representações mostrou ainda que o grupo de pertença possui representações sociais estruturadas sobre o objeto, pois seu núcleo apresentou elementos que lhe conferem funções normativas e funcionais. A primeira função foi verificada através dos termos *Aprendizagem e Inovação*, relacionados a uma aprendizagem significativa e inovadora; enquanto que na segunda, identificou-se os termos *autonomia, conhecimento, criatividade e dinamismo*, os quais estão associados às condutas relativas às práticas sociais.

Os dados coletados por meio da entrevista em profundidade, divididas em dois blocos, permitiram a análise conforme a abordagem processual, a qual, contribuiu para apreender e compreender conteúdos representacionais relacionados a saberes, conceitos e práticas dos docentes do grupo estudado sobre as metodologias ativas no contexto do ensino e aprendizagem em saúde.

As redes geradas a partir dos dados do bloco 01 (manuscrito 02), evidenciaram que os conceitos e saberes das RS do grupo de pertença sobre o objeto de estudo estão expressas nas dimensões cultural, conceitual e afetiva. As redes trazem, a partir dos termos que as compõem, as transformações que as metodologias ativas causam no processo de ensino e aprendizagem e o potencial para quebra de paradigma em relação aos papéis desempenhados por professores e estudantes no âmbito dos métodos ativos. Além disso, auxiliam na conceituação e apresentam os desafios vivenciados por docentes e estudantes no uso desses métodos.

Já as redes do bloco 02 (manuscrito 03) apresentaram a dimensão prática das RS dos participantes desta pesquisa sobre metodologias ativas. Foi possível inferir que as representações docentes estão ancoradas na preocupação com o processo de aprendizagem no âmbito dos métodos ativos, no planejamento pedagógico e nas técnicas utilizadas para sua efetivação.

Sobre o processo de ensino, apesar dos docentes expressarem confiança nos métodos ativos, estão preocupados se de fato a aprendizagem se consolida através destes métodos. No planejamento, eles demonstram apego ao método conteudista e dificuldade em inserir de modo sólido os métodos ativos em suas aulas, bem como, apontam preferência por técnicas relacionadas ao uso da tecnologia.

Ao longo da análise dos resultados, identificou-se através do pensamento socialmente elaborado pelos participantes fatores que dificultam a efetivação dos métodos ativos no processo de formação em saúde e, portanto, carecem de atenção para que se desenvolvam mecanismos de superação dos desafios vivenciados pelos professores na utilização desses métodos.

Dentre os desafios identificados nesta pesquisa, destacamos: insegura e resistência de estudantes e professores diante das modificações de papéis desempenhados por estes; adequação do processo de trabalho docente; capacitação pedagógica dos docentes para atuarem numa perspectiva diferente daquela que foram formados; sensibilização dos estudantes quanto ao seu protagonismo na construção do conhecimento e reestruturação das IES, no sentido de oferecer suporte para a adoção dos métodos ativos.

Afirmou-se, na introdução deste estudo, que analisar as representações sociais de docentes de graduação em saúde permitiria conhecer o pensamento socialmente elaborado pelos sujeitos, considerando aspectos objetivos e intersubjetivos. Portanto, a tese elaborada contribuiria para compreender as nuances que envolve este objeto, de modo a identificar as potencialidades e fragilidades a fim de criar estratégias para o fortalecimento deste campo do conhecimento. O que acredita-se ter sido confirmado com o alcance dos objetivos propostos.

Ressaltamos as limitações do estudo, especialmente em função do processo pandêmico, que dificultou a coleta e análise dos dados. No que se refere a coleta dos dados, pontuam-se as seguintes dificuldades: distanciamento social que levou a diminuição do número de participantes pretendidos, inicialmente, em função da modalidade *online* e da dificuldade de mobilizar os indivíduos do grupo de pertença.

Quanto as análises, pode-se citar a impossibilidade de reuniões presenciais entre as pesquisadoras para o processamento dos dados, devido a sua complexidade, bem como o fato de uma das pesquisadoras atuar na linha de frente no combate a pandemia da COVID-19, o que trouxe repercussões físicas e emocionais significativas, que por vezes implicaram na pausa da produção acadêmica.

Os problemas supracitados postergaram a finalização da tese e limitou o desenvolvimento da construção dos produtos para possíveis intervenções como resposta das pesquisadoras a sociedade e ao grupo analisado, além de se configurarem como anseio pessoal, enquanto docente do ensino superior em saúde.

Pretende-se, a partir dos resultados deste estudo, elaborar uma cartilha com orientações para as IES relacionadas a implementação das metodologias ativas. Nesta cartilha, deseja-se abordar aspectos relacionados ao projeto político pedagógico; adequação da estrutura física; disponibilização de recursos materiais e humanos para a realização das técnicas; importância da capacitação docente e sensibilização dos estudantes, desde o seu ingresso na IES, no intuito de favorecer que este ocupe o seu lugar protagonismo na construção do conhecimento.

Os dados serão divulgados por meio de periódicos e em eventos científicos nacionais e internacionais, suscitando novas discussões e pesquisas sobre a temática. Entre os pares, deseja-se montar um grupo de estudos em metodologias ativas com os docentes, na perspectiva de aprofundamento teórico e desenvolvimento de habilidades para realizar as técnicas ativas atreladas aos objetivos de aprendizagem e em consonância com o projeto político pedagógico institucional.

No ensino, desejamos desenvolver canais de comunicação em redes sociais, como o *youtube* e na plataforma *Instagram* sobre metodologias ativas, voltada para a sensibilização dos

estudantes sobre a temática e apresentar as técnicas ativas como mecanismos para a construção do conhecimento de modo compartilhado e corresponsável.

O pensar sobre a metodologias ativas no processo de formação em saúde a partir da RS dos docentes envolvidos no seu desenvolvimento, leva a parafrasear o grande compositor e músico brasileiro, Djavan que na bela canção *Esquinas*, no verso “*Sabe lá o que é não ter e ter que ter para dar*”, o que faz lembrar as angustias e desafios vivenciados pelos docentes, que precisam desenvolver métodos ativos em sala de aula a dispor de suas concepções, crenças, capacidade técnica e ideologias.

REFERÊNCIAS

- ABREU, J. R. P. de. **Contexto Atual do Ensino Médico: Metodologias Tradicionais e Ativas - Necessidades Pedagógicas dos Professores e da Estrutura das Escolas**. 2011. 105 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.
- ABRIC, J. C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. 253p.
- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In A. S. P. Moreira, & D. C. Oliveira (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. p. 27-38.
- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A.S.P.; OLIVEIRA, D.C. (org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2.ed. Goiânia: AB, 2000.
- ABRIC, J. C. **Prácticas sociales, representaciones sociales**. México D.F: Ediciones Coyoacán; 2001.
- ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In P. H. F. Campos, & M. C. da S. Loureiro (Orgs.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003. p. 37-57.
- AGUIAR, W. M. J. Armadilhas e alternativas nos processos educacionais e na formação de professores: uma análise na perspectivada psicologia sócio-histórica. In: JACÓ-VILELA, A. M.; SATO, L. (Orgs.). **Diálogos em psicologia social** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 58-70. ISBN: 978-85-7982-060-1. Available from SciELO Books.
- AGUIAR, A. S. Formação em saúde: representações de acadêmicos sobre metodologias ativas de ensino e aprendizagem. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo - MG, v. 14, n. 21, p. 120-138, 2015.
- AGUIAR, Z. N. (Org.). **SUS-Sistema Único de Saúde: antecedentes, percurso, perspectivas e desafios**. 2. ed. São Paulo: Editora Martinari, 2015.
- ALMEIDA, A. M. de O. Abordagem societal das representações sociais. **Sociedade e Estado** [online]. 2009, v. 24, n. 3 [Acessado 18 Outubro 2022] , pp. 713-737. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922009000300005>. Epub 04 Mar 2010. ISSN 1980-5462.
- ALMEIDA, A. M. de O.; SANTOS, M. de F. de S. A Teoria das Representações Sociais. In: TORRES, C. V.; NEIVA, E. R. (Cols.). **Psicologia Social: principais Temas e Vertentes**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 287-295.
- ALVES, S. M.; TEO, C. R. P. A. O ativo das metodologias ativas: contribuições da teoria histórico cultural para os processos de ensinar e aprender na educação superior. **Educação em Revista**, 36, 2020. Doi: <https://doi.org/10.1590/0102-4698229619>

ANDRADE, R. C.; MACIEL, J. A. Docência no Ensino Superior: Identidade, prática e didática docente. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, 6(1), 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/2464>. Acesso em: 25 jul. 2022.

ARAÚJO, J. C. S. Fundamentos da metodologia de ensino ativa (1890-1931). **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt02-4216.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2022.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes; 1982.

AZEVEDO, S. B.; PACHECO, V. A.; SANTOS, E. A. S. Metodologias ativas no ensino superior: percepção de docentes em uma instituição privada do distrito federal. **Rev. Docência Ens. Sup.**, Belo Horizonte, v. 9, e002573, 2019.

BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Penso; 2015.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico]. Organizadores: Lilian Bacich, José Moran. Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB. Editado como livro impresso em 2018. ISBN 978-85-8429-116-8 1. Práticas pedagógicas. 2. Metodologias ativas.

BANCHS, M. A. Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de la representaciones sociales. **Paper on Social Representations**, 9, 3.1- 3.15, 2000.

BASTOS, V. N. de A.; PEREIRA, L. G.; GIOTTO, A. C. O uso da metodologia ativa na formação acadêmica dos profissionais de saúde: uma revisão narrativa. **Rev Inic Cient Ext** [Internet]. 26º de outubro de 2020; 3(2):401-11. Disponível em: <https://revistasfasesa.senaaires.com.br/index.php/iniciacao-cientifica/article/view/299>. Acesso em: 29 ago. 2022.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. B. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação profissional e Tecnológica. **Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://bts.senac.br/bts/article/view/349/333>. Acesso em: 10. dez. 2020.

BARROS, J. de S.; J., TOMASI, T. Y.; FAGANELLO, S. M V. É possível transformar o ensino na enfermagem? Uso de metodologias ativas na formação do enfermeiro. **Revista Renome**, 10(1), 44-51, 2021. Doi: <https://doi.org/10.46551/rnm23173092202100105>

BATISTA, L. CUNHA, V. M. P. O uso das metodologias ativas para melhoria nas práticas de ensino e aprendizagem. **Revista Docent Discunt**, Engenheiro Coelho, SP, volume 02, número 1, p. 60-70, 1º semestre de 2021. Doi: <https://doi.org/10.19141/docentdiscunt.v2.n1.p60-70>

BATISTA, K. B. C.; GONÇALVES, O. S. Formação dos profissionais de saúde para o SUS: significado e cuidado. **Saúde e Sociedade** [online]. 2011, v. 20, n. 4 [Acessado 1 Novembro

2022], pp. 884-899. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902011000400007>. Epub 12 Dez 2011. ISSN 1984-0470. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902011000400007>.

BERBEL, N. A. N. As Metodologias Ativas e a Promoção da Autonomia de Estudantes **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BERTONI, L. M.; GALINKIN, A. L. **Teoria e métodos em representações sociais**. 2017. Scielo. <http://books.scielo.org/id/yjxdq/pdf/mororo-9788574554938-05.pdf>

BEZERRA, K. L.; MACÊDO, M. E. C. A Metodologia Ativa na Formação Profissional de Acadêmicos da Área da Saúde. Id on Line **Rev. Mult. Psic.** V.14, N. 53, p. 408-421, Dezembro/2020 - ISSN 1981-1179 Edição eletrônica em: <http://idonline.emnuvens.com.br/id>

BISPO CAVALCANTE, M. M. Pet-Saúde: uma estratégia de transformação de práticas no cenário da saúde. **SANARE - Revista de Políticas Públicas**, [S. l.], v. 14, 2015. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/863>. Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. Portaria nº. 198/GM/MS, em 13 de fevereiro de 2004. Institui a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como estratégia do Sistema Único de Saúde para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 2004; 15 fev.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria Interministerial n. 2.101, de 3 de novembro de 2005**. Institui o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde - Pró-Saúde - para os cursos de graduação em Medicina, Enfermagem e Odontologia. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde – Pró-Saúde: objetivos, implementação e desenvolvimento potencial**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2007.

BRASIL. Portaria Interministerial MS/MEC nº 3.019, de 27 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde - Pró- Saúde - para os cursos de graduação da área da saúde. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 27 nov. 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde (CNS). Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 569, de 8 de dezembro de 2017**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em saúde. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2017/Reso569.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - 3ª versão**. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde**. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. 1. ed. rev. – Brasília: Ministério da Saúde, 2018. 73 p.: il. ISBN 978-85-334-2649-8.

BRITO, J. M. S.; LAUER-LEITE, I. D.; NOVAIS, J. S. **O discurso do Sujeito Coletivo na prática**. Porto Seguro: UFSB, 2021.

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (Org.). **Motivação para aprender**: aplicações no contexto educativo. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 43-70.

CAMARGO, C. A. C. M.; FERREIRA CAMARGO, M. A.; SOUZA OLIVEIRA, V. de. A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. **Revista Thema**, 16(3), 598–606, 2019. <https://doi.org/10.15536/thema.V16.2019.598-606.1284>

CÂNDIDO, C. M. et al. A representação social do “bom professor” no ensino superior. **Psicologia & Sociedade**, 26(2), 356-365, 2014.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MACENA, J. de O. A diversidade cultural na formação e atuação de professores. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 8, nº 22, p. 160-176, jan./abr. 2018.

CÁRDENAS, M. et al. Las representaciones sociales de la Política y la Democracia. **Última década**. 2014; 15(26):53-78.

CARNEIRO, M. L. F.; CASTRO, M. S.; GOSSENHEIMER, A. N. Estudo comparativo da metodologia ativa “gincana” nas modalidades presencial e à distância em curso de graduação de farmácia. **ABCS Health Science**, v. 40, n. 3, 2015. Disponível em: <https://www.portalnepas.org.br/abcs/shs/article/view/801>. Acesso em: 16 out. 2022.

CASTRO, F. S.; CARDOSO, A. M.; PENNA, K. G. B. D. As Diretrizes Curriculares Cacionais dos cursos de graduação da área da saúde abordam as Políticas Públicas e o Sistema Único de Saúde? **Revista Brasileira Militar de Ciências**, 5(12), 2019. Doi: <https://doi.org/10.36414/rbmc.v5i12.11>

CHIARELLA, T. et al. A Pedagogia de Paulo Freire e o Processo Ensino-Aprendizagem na Educação Médica. **Revista Brasileira de Educação Médica** [online]. 2015, v. 39, n. 3 [Acessado 22 Outubro 2022], pp. 418-425. Doi: [https://doi.org/10.1590/1981-5271-52712015v39n3e02062014](https://doi.org/10.1590/1981-52712015v39n3e02062014). Epub Jul-Sep 2015. ISSN 1981-5271.

COSTA, R. K. DE S.; MIRANDA, F. A. N. de. Formação profissional no SUS: oportunidades de mudanças na perspectiva da estratégia de saúde da família. **Trabalho, Educação e Saúde** [online]. 2008, v. 6, n. 3 [Acessado 19 Outubro 2022], pp. 503-518. Epub 23 Out 2012. ISSN 1981-7746. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462008000300006>.

COSTA, D. A. S. et al. Diretrizes curriculares nacionais das profissões da Saúde 2001-2004: análise à luz das teorias de desenvolvimento curricular. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação** [online]. 2018, v. 22, n. 67 [Acessado 23 Outubro 2022], pp. 1183-1195. Epub 06 Ago 2018. ISSN 1807-5762. Doi: <https://doi.org/10.1590/1807-57622017.0376>.

COUTINHO, M. P. L. A técnica de Associação Livre de Palavras sobre o prisma do software Tri-deux-mots (version 5.2). **Revista Campo do Saber** – ISSN 2447. Volume 3, Número 1 – jan./jun. de 2017.

COUTINHO, M. da P. de L.; DO BÚ, E. A Técnica de Associação Livre de Palavras sobre o prisma do Software Tri-Deux-Mots (Version 5.2). **Revista Campo do Saber** – ISSN 2447-5017. Disponível em: <https://periodicos.iesp.edu.br/index.php/campodosaber/article/view/72/58>. Acesso em: 06 jun. 2022.

CRUSOÉ, N. M. C. A Teoria das Representações Sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **APRENDER - Caderno De Filosofia E Psicologia Da Educação**, (2), 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3065>. Acesso em: 20.06.22

CRUZ, G. B. Didática e docência no ensino superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online]. 2017, v. 98, n. 250 [Acessado 3 Outubro 2022], pp. 672-689. Doi: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2931>.

DAMINI, N. M. A. V.; PINTO, A. A. M.; MARIN, M. J. S. Utilização dos métodos ativos na educação técnica em enfermagem / Uso de métodos activos en educación técnica en enfermería / Use of active methods in nursing technical education. **REME rev. min. enferm**; 25: e1398, 2021.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Trad. Renata Gaspar. Rio de Janeiro: Vozes. 2010.

DIAS-LIMA, A. et al. Avaliação, Ensino e Metodologias Ativas: uma Experiência Vivenciada no Componente Curricular Mecanismos de Agressão e de Defesa, no curso de Medicina da Universidade do Estado da Bahia, Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica** [online]. 2019, v. 43, n. 2 [Acessado 1 Novembro 2022], pp. 216-224. ISSN 1981-5271. Doi: <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v43n2RB20180037>.

DIESEL, A.; BALDEZ, A.L.S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**. 2017.

DOIN, G. **La educación prohibida**. Argentina; 2012.

ESPERÓN, J. M. T. Pesquisa Quantitativa na Ciência da Enfermagem. **Escola Anna Nery** [online]. 2017, v. 21, n. 1 [Acessado 22 Outubro 2022], e20170027. Doi: <https://doi.org/10.5935/1414-8145.20170027>

FARIAS, P. A. M. de.; MARTIN, A. L. de A. R.; CRISTO, C. S. Aprendizagem Ativa na Educação em Saúde: Percurso Histórico e Aplicações. **Revista Brasileira de Educação Médica** [online]. 2015, v. 39, n. 1 [Acessado 18 Outubro 2022], pp. 143-150. ISSN 1981-5271. Doi: <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v39n1e00602014>.

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). 11. ed. **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 31-59.

FARR, R. M. **As Raízes da Psicologia Social Moderna**. Petrópolis: Vozes, 2010.

FEITOSA; F. E. S.; VALENTE, A. A. P. Metodologias ativas: uma inovação que pode virar modismo. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 14, e330101422046, 2021 (CC BY 4.0), ISSN 2525-3409. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i14.22046>

FÉLIX, L. B. et al. O conceito de Sistemas de Representações Sociais na produção nacional e internacional: uma pesquisa bibliográfica. **Psicologia e Saber Social**, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 198-217, jan. 2017. ISSN 2238-779X. Disponível em: <<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/psisabersocial/article/view/20417/19733>>. Acesso em: 14 out. 2022. Doi: <https://doi.org/10.12957/psi.saber.soc.2016.20417>.

FERNANDES, A. M. R.; CASTRO, F. S. **Ambiente de Ensino de Química Orgânica Baseado em Gamificação**. Itajaí: UNIVALI, 2013. Disponível em: http://www.retec.eti.br/trabalhoseri/RETEC_ERI_3.pdf. Acesso em: 17 out. 2022.

FERNANDES, D. de M. S. et al. Metodologias ativas utilizadas por preceptores nas residências multiprofissionais em saúde: Scoping Review. **Revista Brasileira De Inovação Tecnológica Em Saúde** - ISSN:2236-1103, 10(3), 13, 2021. Doi: <https://doi.org/10.18816/rbits.v10i3.22182>

FERRARINI, R.; SAHEB, D.; TORRES, P. L. Metodologias ativas e tecnologias digitais:. **Revista Educação Em Questão**, 57(52), 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n52ID15762>>. Acesso em: 12 de dez 2021.

FERREIRA, M. de A. Teoria das Representações Sociais e Contribuições para as Pesquisas do Cuidado em Saúde e de Enfermagem. **Escola Anna Nery** [online]. 2016, v. 20, n. 2 [Acessado 18 Outubro 2022], pp. 214-219. Doi: <https://doi.org/10.5935/1414-8145.20160028>.

FETTERMANN, F. A. et. al. VER-SUS project: Influences on the training and performance of nurses. **Rev Bras Enferm** [Internet]. 2018; 71(6):2922-9.

FIGUEIREDO, M. Z. A.; CHIARI, B. M.; GOULART, B. N. G. Discurso do Sujeito Coletivo: uma breve introdução à ferramenta de pesquisa quali-quantitativa. **Distúrb Comun**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 129-136, abr. 2013.

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: D. Jodelet (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 173-186.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, S. M.; MATTAR NETO, J. A. Metodologias ativas aplicadas à educação a distância: revisão de literatura. **Revista EDaPECI**, São Cristóvão (SE) v.17. n. 2, p. 185-197 mai./ago. 2017

FRANÇA, F. C. de V. et al. Educação Interprofissional em Saúde e Aprendizagem Ativa: Experiência do Serviço de Atendimento Móvel em Urgência (SAMU) no Distrito Federal, Brasil. **Atas CIAIQ2018**. Investigação Qualitativa em Saúde//Investigación Cualitativa en Salud//Volume 2.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online]. 2016, v. 97, n. 247

[Acessado 2 Novembro 2022] , pp. 534-551. Doi: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. ISSN 2176-6681.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra; 2008.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 55. ed. Paz e Terra, 2017. (Original publicado em 1996).

FREITAS, S. R. P. C. de. **O processo de ensino e aprendizagem**: a importância da didática. Fórum Internacional de Pedagogia, Maranhão, 2016.

GALVÃO, M. C. B.; PLUYE, P.; RICARTE, I. L. M. Métodos de pesquisa mistos e revisões de literatura mistas: conceitos, construção e critérios de avaliação. **InCID: R. Ci. Inf. e Doc.**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 2, p. 4-24, set. 2017/fev. 2018.

GASPI, S.; DUARTE, R.; MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O. O olhar docente acerca das metodologias ativas de aprendizagem: uma análise a partir da teoria das representações sociais. **Vitruvian Cogitationes**, Maringá, v. 1, n. 1, p. 135-149, 2020. ISSN 2675-9616

GIL, A. C. **Didática no ensino superior**. 1. ed. 10. imp. São Paulo: Atlas, 2017.

GIVA, K. R. N.; DUMA, S. E. Characteristics and critical success factors for implementing problem-based learning in a human resource constrained country. **Curationis**. 2015;38(1):1283. Disponível em: <https://curationis.org.za/index.php/curationis/article/view/1283>. Acesso em: 08 maio 2020.

GOMES, E. C.; BATISTA, M. C.; FUSINATO, P. A. O uso das metodologias ativas nos cursos de engenharia no brasil a partir de teses e dissertações. **Revista Valor**, Volta Redonda, 6 (Edição Especial): 471-483, 2021. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valor/article/view/824/575>. Acesso em: 10 maio 2020.

GONÇALVES, M. F.; GONÇALVES, A. M.; GONÇALVES, I. M. F. Aprendizagem baseada em problemas: uma abordagem no ensino superior na área da saúde. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo>.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 73-92.

HAUSCHILD, L. P.; VIVIAN, D. **As metodologias ativas e o seu impacto na Área do Ensino**. Lajeado: Universidade do Vale do Taquari (Univates), 2017. p. 3.

HIGASHI, P. et al. Práticas Inovadoras de Avaliação em Metodologias Ativas de Aprendizagem: Um Relato de Experiência. **Pleiade**, 12(25): 178-186, Dez., 2018. v. 12, n. 25, 2018: Edição Especial: Congresso Internacional de Educação da Uniamérica. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/458>. Acesso em: 01 jan. 2022.

JASSEM, K.; PISKLADO, B. **On the Development of an Open-Source System for Gamification in Higher Education**. Barcelona, Spain: Proceedings of EDULEARN14 Conference 7th-9th July 2014.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: Guareschi, P. S.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 63-85

LARA, E. M. O. et al. O professor nas metodologias ativas e as nuances entre ensinar e aprender: desafios e possibilidades. **Interface comunicação saúde educação**, Botucatu, v. 23, 2019.

LEFÈVRE, F. **Discurso do sujeito coletivo** - nossos modos de pensar nosso eu coletivo. São Paulo: ANDREOLI, 2017.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. O sujeito coletivo que fala. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação** [online]. 2006, v. 10, n. 20 [Acessado 22 Outubro 2022], pp. 517-524. Epub 31 Ago 2012. ISSN 1807-5762. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832006000200017>.

LEFEVRE, F. LEFEVRE, A. M. C. **Pesquisa de Representação Social**: um enfoque qualitativo: a metodologia do discurso do sujeito coletivo. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2012. 224 p.

LEMES, M. A. et al. Estratégia de avaliação em aprendizagem ativa no ensino superior em saúde: uma revisão integrativa. **Rev. Bras. Enferm.** 74 (2), 2021. Doi: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-1055>.

LIMA, F. R.; SILVA, J. Planejamento de ensino e aprendizagem na Educação Superior: um ato dialógico de articulação entre a teoria e a prática docente. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 11, n. 25, p. 36-55, 2019. Doi: 10.28998/2175-6600.2019v11n25p36-55.

LOPES, C. R. S. **AnCo-Redes_modelo para análise cognitiva com base em redes semânticas**: uma aplicação a partir da abordagem estrutural das representações sociais. 152 f. Tese. Programa de Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC). 2014. Disponível em: <https://goo.gl/s7F4ED>. Acesso em: 27 jul. 2021.

LOPES, C. R. S.; VILELA, A. B. A.; PEREIRA, H. B. B. **AnCo-REDES**: Modelo para análise cognitiva de Representações Sociais. Curitiba: Appris, 2018.

LOURENÇO, R. A. F.; QUELUCI, G. C. Gamificação como estratégia de ensino para estudantes de nível técnico de enfermagem. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 4, e51311426546, 2022 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409. Doi: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i4.26546>.

MACEDO, K. D. S. et al. Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para a inovação no ensino em saúde. **Esc Anna Nery Rev Enferm.** 2018; 22(3):e 20170435.

MACHADO, A. B. et al. **Práticas inovadoras em metodologias ativas.** Florianópolis: Contexto Digital, 2017. 174 p.

MACHADO, C. D. B.; WUO, A.; HEINZLE, M. Educação Médica no Brasil: uma Análise Histórica sobre a Formação Acadêmica e Pedagógica. **Rev Bras de Educ Méd.** v. 42, n. 4, p. 66-73, 2018.

MACHADO, L. B.; ANICETO, R. de A. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. 2010, v. 18, n. 67 ISSN 1809-4465. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000200009>.

MACHADO, F. V. et al. Avaliando o uso de metodologias ativas na formação em saúde: história das instituições e políticas públicas de saúde. **Saúde em Redes**, 2019; 5(3):93107. Disponível em: <http://revista.redeunida.org.br/ojs/index.php/rede-unida/article/view/2316>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MARCOS, L. Metodologias ativas: o protagonismo acadêmico. **Revista Eletrônica Estácio Saúde**, on-line, v. 7, n. 2, p. 1-2, 2018. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/saudesantacatarina/article/viewFile/5446/4796494>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MARKOVÁ, I. **The dialogical mind: common sense and ethics.** Cambridge: Cambridge University Press, 2016.

MARTINAZZO, C. J. Reflexões sobre o processo de pesquisa: uma compreensão com base no pensar complexo. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.

MARQUES, J. R. **Conceito de planejamento.** Disponível em: <https://jrmcoaching.com.br/blog/conceito-de-planejamento-o-que-e-e-como-funciona/>. Acesso em: 4 out. 2022.

MARTINS, E. D.; MOURA, A. A.; BERNARDO, A. A. O processo de construção do conhecimento e os desafios do ensino-aprendizagem. **Rev on line de Polít e Ges Educ**, Araraquara, p. 410-423, 2018. Doi: 10.22633/rpge.v22.n.1.2018.10731.

MELLO, C. C. B.; ALVES, R. O.; LEMOS, S. M. A. Metodologias de ensino e formação na área da saúde: revisão de literatura. **Rev. CEFAC**, v.16, n.6, p. 2015-2028, Nov-Dez, 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1693/169339740031.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MENEGHEL, S. N. Será a universidade imune às discriminações sociais? **Interface** (Botucatu), 2019; 23:e190577.

MENEZES, M. G. de; SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições** [online]. 2014, v. 25, n. 3 [Acessado 22 Outubro 2022] , pp. 45-62. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103->

7307201407503. Epub 06 Jan 2015. ISSN 1980-6248. <https://doi.org/10.1590/0103-7307201407503>.

MESQUITA, S. K. da C.; MENESES, R. M. V.; RAMOS, D. K. R. Metodologias Ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso de enfermagem. **Trabalho, Educação e Saúde** [online]. 2016, v. 14, n. 2 [Acessado 4 Novembro 2022] , pp. 473-486. ISSN 1981-7746. Doi: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sip00114>.

MINAYO, M. C. D. S. O Conceito de Representações Sociais dentro da Sociologia Clássica. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 73-92.

MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 2.133-2.144, 2008. Disponível em: www.scielo.br/pdf/csc/v13s2/v13s2a18.pdf. Acesso em: 23 fev. 2022.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofélia Elisa Torres. (Orgs). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG/ PROEX, p. 15-33, 2015. (Mídias Contemporâneas, 2). ISBN: 978-978-85-63023-14-8. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 22 out. 2022.

MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: <https://statics-shoptime.b2w.io>. Acesso em: 10 de nov. 2021.

MORÉ, C. L. O. O. A “entrevista em profundidade” ou “semiestruturada” no contexto da saúde. **Investigação Qualitativa em Ciências Sociais - Atas do CIAIQ 2015**, Vol. 3, pp.126-131.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

MOREIRA, M. A. O que é afinal a aprendizagem significativa? **Revista Cultural La Laguna**, Espanha, 2012. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/360260580/O-que-e-afinal-aprendizagem-significativa-pdf>. Acesso em: 11 fev. 2021.

MOREIRA, J. A. C. et al. Theoretical and methodological aspects of social representations. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 24, n. 4, p. 1157-1165, 2015.

MOSCOVICI S. Das representações coletivas às representações sociais. In: JODELET, D. (org). **Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 45-66.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

NASCIMENTO, T. E. do; COUTINHO, C. T. Multiciência. **Metodologias ativas de aprendizagem e o ensino de Ciências**. Online @2016 Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Santiago ISSN 2448-4148 134

NEVIN, C. R. et al. Gamification as a tool for enhancing graduate medical education. **Postgrad Med J**. 2014 Dec; p. 685–693. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4285889/?tool=pubmed>. Acesso em: 11 abr. 2021.

NÓBREGA, S. M. Sobre a Teoria das Representações Sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; JESUÍNO, J. C. (Orgs.). **Representações sociais: teoria e prática**. João Pessoa: Ed.Universitária/UFBP, 2003.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola, 2010.

OLIVEIRA, A.; AMÂNCIO, L. A análise factorial de correspondência no estudo das representações sociais – as representações sociais da morte e do suicídio na adolescência. In: MOREIRA, A. S. P. et al. (Orgs.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB, 2005.

OLIVEIRA, M. G.; PONTES, L. Metodologia ativa no processo de aprendizado do conceito de cuidar: um relato de experiência. **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

OLIVEIRA, K. L. de et al. Estilos de Aprendizagem e Condições de Estudo de Alunos de Psicologia. **Psicol. Ensino & Form.** [online]. 2016, vol.7, n.1, pp. 31-39. ISSN 2177-2061. <http://dx.doi.org/10.21826/2179-58002016713139>.

ORGANIZAÇÃO Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus. Mudança de classificação obriga países a tomarem atitudes preventivas. Quarta-feira, 11 de março de 2020 14:37 - **Ascom SE/UNA-SUS**. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em: 10 fev. 2021.

PARANHOS, R. et al. Uma introdução aos métodos mistos. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, nº 42, mai/ago 2016, p. 384-411.

PAVIANI, J. **Filosofia e método em Platão**. Santa Catarina: EDIPUCRS; 2001.

PEDROSA, I. L. et al. Uso de metodologias ativas na formação técnica do agente comunitário de saúde. **Trabalho**, v. 9, n. 2, p. 319-332, 2011.

PEREIRA, L. M. de C. **Os benefícios de metodologias ativas com ênfase na simulação clínica em enfermagem para discentes de graduação: revisão integrativa**. 2017. 84f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Enfermagem) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências da Saúde, Sinop, 2017. Disponível em: <https://bdm.ufmt.br/handle/1/974>. Acesso em: 11 abr. 2021.

PISIN, W.; PISIN, C. Aprendizagem significativa e afetividade: desafios do mundo contemporâneo. **Rev Perc – NEMO**, Maringá, v. 12, n.2, p. 205 - 217, 2021- ISSN: 2177-3300. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/view/57451>. Acesso em: 14 abr. 2021.

PISSAIA, L. F. et al. O uso da tecnologia como recurso didático no ensino em enfermagem: percepções dos estudantes. **Rev Sustenere**, Rio de Janeiro, v. 7, 286-300, jul-dez, 2019.

PISSAIA, L. F. Estudo de caso como estratégia de ensino em saúde. **Rev Signos**, Lajeado, ano 42, n. 2, 2021. ISSN 1983-0378 Doi: <http://dx.doi.org/10.22410/issn.1983-0378.v42i2a2021.2736> <http://www.univates.br/revistas>.

POSSOLI, G. E.; MARCHIORATO, A. L.; NASCIMENTO, G. L. “Gamificação como Recurso Educacional na área de saúde: uma revisão integrativa”. **Educação & Tecnologia-CEFET/MG**, vol. 23, n. 3, 2018.

PRADO, M. L. et al. Arco de Charles Maguerez: Refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. **Esc Anna Nery** (impr.), 2012, jan-mar; 16 (1):172-177.

REALE, G. **História da filosofia antiga III: Os sistemas da era helenística**. São Paulo Loyola, 2008.

REIS, S. L. A.; BELLINI, L. M. (2011). Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. **Teoria E Prática Da Educação**, 12(1), 133-144. Doi: <https://doi.org/10.4025/tpe.v12i1.14589>

REUL, M. A. et al. Metodologias ativas de ensino aprendizagem na graduação em Odontologia e a contribuição da monitoria - relato de experiência. **Revista da ABENO**, v. 16, n. 2, p. 62-68, 2016. Disponível em: http://revodonto.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-59542016000200009&lng=es&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 16 out. 2018.

RIBEIRO, R. A. L. A necessidade de mudanças no processo de ensino-aprendizagem com a introdução das tecnologias. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano. 06, Ed. 10, Vol. 05, pp. 86-96. Outubro de 2021. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/introducao-das-tecnologias>. Acesso em: 21 fev. 2022.

ROCHA, J. S.; VASCONCELOS, T. C. Dificuldades de aprendizagem no ensino de química: algumas reflexões. **Encontro Nacional de Ensino de Química – ENEQ**, Florianópolis, 2016.

RODRIGUES, J. N.; RANGEL, M. A Teoria das Representações Sociais: um esboço sobre um caminho teórico-metodológico no campo da pesquisa em educação. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 38, n. 3, p. 537–554, 2013. DOI: 10.5216/ia.v38i3.19593. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/19593>. Acesso em: 18 out. 2022.

ROHRS, R. M. S. et al. Impacto da metodologia de simulação realística na graduação de enfermagem. **Rev enferm UFPE on line**, Recife, 11(Supl. 12):5269-74, dez. 2017. Doi: <https://doi.org/10.5205/1981-8963-v11i12a23005p5269-5274-2017>.

ROMAN, C. et al. Metodologias ativas de ensino aprendizagem no processo de ensino em saúde no Brasil: uma revisão narrativa. **Clin Biomed Re.** v. 37, n. 4, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/2357-9730.73911>. Acesso em: 09 set. 2020.

SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. P. (org). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.** São Paulo: Brasiliense, 1995.

SÁ, C. P. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **Temas psicol.,** Ribeirão Preto, v. 4, n. 3, p. 19-33, dez. 1996. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 out. 2022.

SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SÁ, C. P. **Estudos de psicologia social: história, comportamento, representações e memória.** RJ: EdUERJ, 2015.

SALES, O. M. M.; PINTO, V. B. Tecnologias digitais de informação para a saúde: revisando os padrões de metadados com foco na interoperabilidade. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde,** Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 208-211, 2019. Doi: <https://doi.org/10.29397/reciis.v13i1.1469>

SANTOS, C. P. dos; NASCIMENTO, M. P. S. de O. O comprometimento do estudante universitário e a sua formação acadêmica. **Anais do Congresso Ibero-americano de Docência Universitária.** EIXO 5 - Formação Discente e Espaços de Atuação. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolive/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/110.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2022.

SANTOS, M. F. S.; ALMEIDA, L. M. **Diálogos com a teoria da representação social.** Recife: UFPE, Editora Universitária, 2005.

SANTOS, J. L. G. dos et al. Integração entre dados quantitativos e qualitativos em uma pesquisa de métodos mistos. **Texto & Contexto - Enfermagem** [online]. 2017, v. 26, n. 3 [Acessado 22 Outubro 2022], e1590016. Doi: <https://doi.org/10.1590/0104-07072017001590016>. ISSN 1980-265X.

SANTOS, M. I. P. et al. Formação de Recursos Humanos na Área da Saúde e Implementação do SUS: Análise de um Município Polo Universitário e Referência Macrorregional. **Revista Brasileira de Educação Médica** [online]. 2020, v. 44, n. 04 [Acessado 2 Novembro 2022], e154. Epub 28 Out 2020. ISSN 1981-5271. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.4-20190307>.

SAWAIA, B. B. Representação e ideologia – o encontro desfeticizador. In: SPINKY, Mary Jane P. (org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.** 3ª reimp. da 1. ed. de 1993. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 73-84.

SCHNEIDER, E. I. et al. Sala de Aula Invertida em EAD: uma proposta de Blended Learning. **Rev Intersaberes**, 8(16), 2013, pp. 68-81.

SEBOLD, L. F. et al. Metodologias ativas: uma inovação na disciplina de fundamentos para o cuidado profissional de enfermagem. **Cogitare Enferm.**, v. 15, n. 4, p. 753-756, out/dez. 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/ce.v15i4.20381>

SILVA, A.; CASTRO-SILVA, C. R.; MOURA, L. Pesquisa qualitativa em saúde: percursos e percalços da formação para pesquisadores iniciantes. **Saúde soc.** [online]. 2018, vol.27, n.2, pp.632-645.

SILVA, A. M. T. B da; CONSTANTINO, G. D.; PREMAOR, V. B. A contribuição da teoria das representações sociais para análise de um fórum de discussão virtual. **Temas psicol.** [online]. 2011, vol.19, n.1, pp. 233-242. ISSN 1413-389X.

SILVA, C. D. et al. Social representation of domestic violence against women among Nursing Technicians and Community Agents. **Rev esc enferm USP** [Internet]. 2015 Feb [cited 2020 abr 20]; 49(1): 22-29. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0080-623420150000100003>. Acesso em: 02 out. 2021.

SILVA, G. M; IRINEU, R. A. Metodologias ativas no ensino superior em saúde: bases e perspectivas de docentes e discentes. **Rev Atos de Pesquisa em Educação/Blumenau**, v.16, e 8350, 2021. Doi: <https://dx.doi.org/10.7867/1809-0354202116e8350>.

SILVA, M. L. C.; KALHIL, J. D. B.; SOUZA, M. R. C. Metodologias ativas para uma aprendizagem significativa. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 5, p. 51280-51291 may. 2021.

SILVA, E. L. et al. Sala de aula invertida no ensino superior de saúde: uma revisão sistemática. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 14, e434101422083, 2021 (CC BY 4.0). ISSN 2525-3409. Doi: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i14.22083>.

SOARES SILVA, A. S.; RIBEIRO, M. L. Relação professor-estudante no ensino superior: uma revisão de literatura. **Educação Por Escrito**, 11(1), 2020, e34309. Doi: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2020.1.34309>.

SOUZA, M. A. de. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educação & Sociedade**. Campinas. v. 33, n. 120, p. 745-763, jul./set. 2012.

SOUZA, A. G. L. D.; CARDOSO, S. P. Ensino, aprendizagem e o ambiente escolar na abordagem de conceitos de química. **Research, Society and Development**, 2019, 8(11).

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. (2017). Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, 31(61), 21-44. Doi: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p21a44>

SOUZA, L. S.; SANTOS, D. A. N.; MURGO, C. S. Metodologias ativas na educação superior brasileira em saúde: uma revisão integrativa frente ao paradigma da prática baseada em evidências. **Rev Intern de Educ Sup**, Campinas, SP, v. 7, p. e021015, 2020.

TORRES, V.; SAMPAIO, C. A.; CALDEIRA, A. P. Ingressantes de cursos médicos e a percepção sobre a transição para uma aprendizagem ativa. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação** [online]. 2019, v. 23 [Acessado 5 Outubro 2022], e1700471. Doi: <https://doi.org/10.1590/Interface.170471>.

TITTON, L. A. Aprendizagem ativa: a história é outra. **Blog NewsCool Tecnologia Educacional**, 11 de setembro de 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3wGNMR0>. Acesso em: 15 nov. 2020.

TRIANI, F. S.; BIZERRA, C. C.; NOVIKOFF, C. A influência da cultura sobre as representações sociais. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 36, p. 7-21, 2017.

VALA, J. Representações Sociais e Psicologia Social do Conhecimento Cotidiano. In: VALA, J.; MONTEIRO, M.B. (Coord). **Psicologia Social**. 6. Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.625p.

VALDEVINO, A. M. et al. Caso para ensino como metodologia ativa em administração. **RPCA**, Rio de Janeiro, Edição Especial, ago. 2017, 1-12, 1. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/pca/article/view/11332>

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian de; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-44.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. de; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Rev. Diálogo Educ.** [online]. 2017, vol.17, n.52, pp.455-478. Epub 02-Mar-2020. ISSN 1981-416X. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.17.052.ds07>.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Nelo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VILLAS BOAS, L. P. S. Teoria das representações sociais e o conceito de emoção: diálogos possíveis entre Serge Moscovici e Humberto Maturana. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 19, p. 143-166, dez. 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141469752004000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 out. 2021.

WACHELKE, J. Social representations: a review of theory and research from the structural approach. **Univ Psychol** [Internet]. 2012 [cited 2020 abr 15]; 11, p. 729-741. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672012000300004. Acesso em: 02 out. 2021.

WACHELKE, J. F. R.; CAMARGO, B. V. Representações sociais, representações individuais e comportamento. **Interam. j. psychol.** [online]. 2007, vol.41, n.3, pp. 379-390. ISSN 0034-9690.

WAGNER, W. Sócio-Gênese e Características das Representações Sociais. *In*: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000.

WINTERS, J. R. F. et al. Formação dialógica e participativa na enfermagem: contribuição ao desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e criativo de acadêmicos. **REME rev. min. enferm**; 21: 1-8, 2017.

WOLTER, R. M. C. P. A abordagem estrutural das representações sociais: pontes entre teoria e métodos. **Psico-USF**, Campinas, v. 23, n. 4, p. 621-631, dez. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-82712018000400004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 jun. 2020.

YAMANE, M. T. et al. Simulação realística como ferramenta de ensino na saúde: uma revisão integrativa. **Espac. Saude** [Internet]. 20º de maio de 2019 [citado 7º de outubro de 2022];20(1):87-107. Disponível em: <https://espacoparasaude.fpp.edu.br/index.php/espacosaude/article/view/651>. Acesso em: 14 jun. 2020.

ZALUSKI, F. C.; OLIVEIRA, T. D. de. Metodologias Ativas. **CIET:EnPED**, São Carlos, maio 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/556>. Acesso em: 23 out. 2022.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educ. rev.** [online]. 2017, n.65, pp.149-166. ISSN 0104-4060. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.47454>.

APÊNDICE A – Formulário Sociodemográfico

Seção 02 - Informações sociodemográficas

<p>Qual seu nome? _____</p> <p>Qual a sua idade?</p> <p><input type="radio"/> 21 a 30 anos</p> <p><input type="radio"/> 31 a 40 anos</p> <p><input type="radio"/> 41 a 50 anos</p> <p><input type="radio"/> 51 a 60 anos</p> <p><input type="radio"/> 61 a mais</p>	<p>Quanto tempo de formado?</p> <p><input type="radio"/> Menos de 01 ano</p> <p><input type="radio"/> De 01 a 3 anos</p> <p><input type="radio"/> De 04 a 6 anos</p> <p><input type="radio"/> De 07 a 09 anos</p> <p><input type="radio"/> De 10 anos a mais</p>
<p>Qual o seu gênero?</p> <p><input type="radio"/> Masculino</p> <p><input type="radio"/> Feminino</p>	<p>Qual a sua maior titulação?</p> <p><input type="radio"/> Graduação</p> <p><input type="radio"/> Especialização</p> <p><input type="radio"/> Mestrado</p> <p><input type="radio"/> Doutorado</p> <p><input type="radio"/> Pós-doc</p>
<p>Qual a sua área de formação?</p> <p><input type="radio"/> Biomedicina</p> <p><input type="radio"/> Enfermagem</p> <p><input type="radio"/> Farmácia</p> <p><input type="radio"/> Nutrição</p> <p><input type="radio"/> Fisioterapia</p> <p><input type="radio"/> Odontologia</p> <p><input type="radio"/> Medicina</p> <p><input type="radio"/> Outras: _____</p>	<p>Em qual unidade da Rede UNI FTC você atua como docente.</p> <p><input type="radio"/> Jequié-BA</p> <p><input type="radio"/> Vitória da Conquista-BA</p> <p><input type="radio"/> Itabuna-BA</p> <p><input type="radio"/> Outra: _____</p>
<p>Atua como docente em qual curso de graduação em saúde da UNIFTC?</p> <p><input type="radio"/> Biomedicina</p> <p><input type="radio"/> Enfermagem</p> <p><input type="radio"/> Farmácia</p> <p><input type="radio"/> Nutrição</p> <p><input type="radio"/> Fisioterapia</p> <p><input type="radio"/> Odontologia</p> <p><input type="radio"/> Outras: _____</p>	<p>Atua como docente ministrando aula?</p> <p><input type="radio"/> Teórica</p> <p><input type="radio"/> Prática</p> <p><input type="radio"/> Teórica/Prática</p>
<p>Quanto tempo atua como docente na área da saúde?</p> <p><input type="radio"/> Menos de 01 ano</p> <p><input type="radio"/> De 01 a 3 anos</p> <p><input type="radio"/> De 04 a 6 anos</p> <p><input type="radio"/> De 07 a 09 anos</p> <p><input type="radio"/> De 10 anos a mais</p>	<p>Quanto tempo atua como docente na área da saúde na rede UNIFTC?</p> <p><input type="radio"/> De 01 a 3 anos.</p> <p><input type="radio"/> De 04 a 6 anos.</p> <p><input type="radio"/> De 07 a 09 anos.</p> <p><input type="radio"/> De 10 anos a mais.</p>

<p>Já realizou ou está realizando curso de especialização ou aperfeiçoamento em metodologias ativas?</p> <p><input type="radio"/> Sim.</p> <p><input type="radio"/> Não.</p>	
--	--

APÊNDICE B – Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP)

Seção 04 - Informações sociodemográficas

ORIENTAÇÕES: Será solicitado que você indique cinco palavras que vem imediatamente à sua mente quando ouve uma expressão indutora. É importante para a pesquisa que você não demore na elaboração da resposta, escreva o que pensa imediatamente.

Quais são as 05 palavras que vem imediatamente à sua mente quando ouve - Metodologias ativas de ensino e aprendizagem?

Enumere conforme o grau de importância a lista de palavras descrita anteriormente e justifique a palavra colocada na posição 01.

01: _____

02: _____

03: _____

04: _____

05: _____

Justificativa:

APÊNDICE C – Roteiro para realização da entrevista em profundidade

ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE

Bloco 01 – Metodologias ativas de ensino e aprendizagem

O que é MAEA. O que pensa os professores sobre as MAEA (Mudanças de papéis de professores e alunos, diferenças entre MAEA e as metodologias de ensino tradicionais. Quais as questões culturais são mobilizadas em sala de aula com o uso das MAEA). Processo de formação (As MAEA geram mudanças no processo de formação em saúde? Quais as repercussões do uso das MAEA trazem para o processo de ensino e aprendizagem em saúde? Quais os desafios no processo de utilização das metodologias ativas?).

Bloco 02 – Práticas dos docentes de graduação em saúde com as Metodologias ativas de ensino e aprendizagem.

Quais experiências têm com o uso das MAEA (O que mais gosta de fazer? Como a instituição contribui com o uso de MAEA). Uso das MAEA na graduação em saúde (Como você trabalha com as MAEA nas suas aulas? Comportamentos dos alunos diante das MAEA. Quais as queixas e elogios dos alunos diante das metodologias? Eles participam, interagem? Eles entendem o uso das metodologias ativas?). Para você, enquanto professor, qual a importância do uso de MAEA? Como você escolhe qual metodologia usar, como realiza o planejamento da aula baseada em MAEA? Como você se comporta diante das MAEA.

APÊNDICE D – Termo de Conscientemente Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “Metodologias ativas, representações sociais e ensino superior: uma discussão acerca das mudanças nas práticas de ensino”. Neste estudo pretendemos: Analisar as representações sociais de discentes e docentes de graduação em saúde sobre as metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é saber que o estudo nos permite obter um novo olhar sobre a temática e uma avaliação mais acurada do processo de ensino-aprendizagem na área da saúde, fomentando novas reflexões nos espaços de formação acadêmica e profissional. Você não será identificado em nenhuma publicação. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. As informações serão utilizadas na pesquisa e os resultados divulgados em eventos e revistas científicas. Para qualquer informação ou comunicação poderá entrar em contato através do e-mail sheyllasalesvieira@gmail.com ou celular (73) 99170-2977. Essa pesquisa teve aprovação pelo CEP - UESB através do CAAE: 55094116.5.0000.0055 e do parecer: 1.516.792. O preenchimento gastará em média de 10 a 15 minutos do seu tempo e você poderá ser selecionado para participar da entrevista *online* através da plataforma de videoconferência *google meet*, que será gravada. Você aceita participar?

- Sim, aceito participar da pesquisa.
 Não aceito participar da pesquisa.

Obs.: O TCLE sofreu ajustes, conforme orientações do CEP para realização da coleta de dados na modalidade *online*.

APÊNDICE E – Autorização para coleta de dados



FACULDADE DE TECNOLOGIA E CIÊNCIAS – FTC
UNIDADE DE JEQUIÉ
CURSO DE ENFERMAGEM



AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Eu, James Melo Silva, ocupante do cargo de Coordenador do Curso de Enfermagem da Faculdade de Tecnologia e Ciências de Jequié, AUTORIZO a coleta de dados do projeto "Metodologias ativas, representações sociais e ensino superior: uma discussão acerca das mudanças nas práticas de ensino" das pesquisadoras Sheylla Nayara Sales Vieira e Alba Benemérita Alves Vilela após a aprovação do referido projeto pelo CEP/UESB.

Jequié, 13 de novembro de 2019.

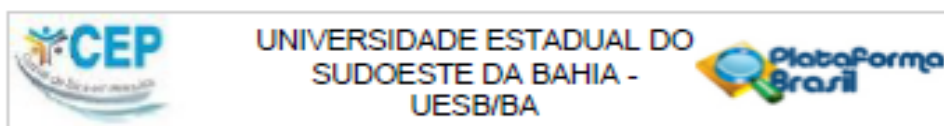

James Melo Silva
Coordenador do Curso de Enfermagem
FTC - Jequié
Prof. Me. James Melo Silva
Coordenador do Curso de Enfermagem
FTC/Jequié

ANEXO A - Modelo de Instrumento de Análise DSC

IAD1	Instrumento de análise do discurso 1 (Para cada pergunta da entrevista)		
Entrevistado	Expressões chave	Ideias centrais	Agrupamento

IAD2	Instrumento de análise do discurso 2 (Para cada ideia central)	
Entrevistado	Expressões chave	

ANEXO B – Parecer de aprovação emitida pelo comitê de ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Metodologias ativas, representações sociais e ensino superior: uma discussão acerca das mudanças nas práticas de ensino.

Pesquisador: SHEYLLA NAYARA SALES VIEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 26383819.7.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.771.115

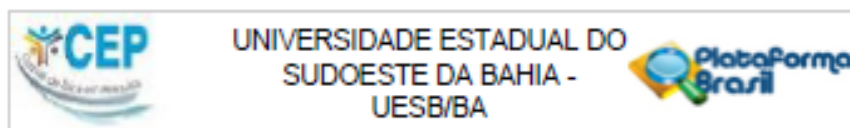
Apresentação do Projeto:

"Estudo de natureza qualitativa e quantitativa, embasado teoricamente na Teoria das Representações Sociais (TRS). Terá como campo de estudos duas Instituições de ensino superior, uma pública, em nível estadual, e uma particular. Os participantes do estudo serão 20 docentes e 60 discentes dos cursos de graduação em enfermagem dessas Instituições. Os critérios de inclusão são: estudantes do curso de graduação em enfermagem da UESB e da FTC, maiores de 18 anos, matriculados nos semestres que correspondem ao início, meio e fim da graduação e docentes dos cursos de graduação em enfermagem com três ou mais anos de experiência na docência superior em saúde. A produção das informações será realizada através da aplicação da Técnica de Evocação Livre de palavras ou Técnica da Associação Livre de Palavras (TALP), entrevista em profundidade ou semiestruturada e escala do tipo Likert. A análise dos materiais produzidos através do modelo AnCo REDES, Técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) e o programa estatístico SPSS."

Objetivo da Pesquisa:

"Analisar as representações sociais de discentes e docentes de graduação em enfermagem sobre as metodologias ativas e tradicionais no processo de ensino e aprendizagem."

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
 Bairro: Jequié CEP: 45.206-610
 UF: BA Município: JEQUIÉ
 Telefone: (73)3525-9727 Fax: (73)3525-5583 E-mail: cep@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 3.771.115

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

"Este estudo apresenta risco mínimo, pois poderá proporcionar-lhe desconforto por ser entrevistado por um pesquisador. No entanto, a fim de amenizá-los, iremos realizar o agendamento para a coleta das informações de acordo com a sua disponibilidade e buscaremos proporcionar um ambiente tranquilo, presando pela sua privacidade."

Benefícios:

"Acreditamos que conhecer o processo de ensino-aprendizagem e as representações sobre as práticas pedagógicas no ensino superior, permitem o desenvolvimento de ferramentas para melhoria do processo."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-graduação em Enfermagem e Saúde (PPGES)-UESB

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Autorização para Coleta de dados	OK	Postagem – (14/11/2019)
Declaração de Compromissos	OK	Postagem – (14/11/2019)
Folha de Rosto	OK	Postagem – (14/11/2019)
Projeto Detalhado	OK	Postagem – (14/11/2019)
TCLE	OK	Postagem – (14/11/2019)

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

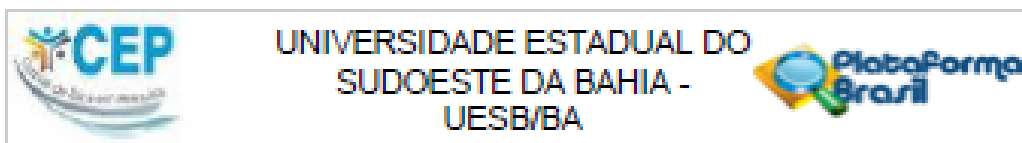
Projeto não apresenta pendências éticas.

Após a execução total da pesquisa, não se esquecer de submeter o relatório final ao CEP (conforme consta nas Resoluções 466/12 e 510/15).

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião de 12.12.2019, a plenária do CEP/UESB aprovou o parecer de pendência do relator.

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
 Bairro: Jequié/Inho CEP: 45.205-510
 UF: BA Município: JEQUIÉ
 Telefone: (73)3525-9122 Fax: (73)3525-6683 E-mail: cep@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 3.771.115

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1472033.pdf	25/11/2019 12:26:40		Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	14/11/2019 23:00:40	SHEYLLA NAYARA SALES VIEIRA	Aceito
Outros	autorizacaocoleta.pdf	14/11/2019 23:00:21	SHEYLLA NAYARA SALES VIEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaocompromissos.pdf	14/11/2019 22:59:23	SHEYLLA NAYARA SALES VIEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	14/11/2019 22:58:41	SHEYLLA NAYARA SALES VIEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO-COMPLETO.docx	14/11/2019 22:57:50	SHEYLLA NAYARA SALES VIEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 13 de Dezembro de 2019

Assinado por:
Cristiane Alves Paz de Carvalho
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequiezinho CEP: 45.206-610
UF: BA Município: JEQUIE
Telefone: (73)3525-9723 Fax: (73)3525-8883 E-mail: cep@uesb.edu.br