

MANUSCRITO 02

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

Sheylla Nayara Sales Vieira
Alba Benemerita 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 norteariam 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 RS e consiste na geração, cálculo e análise de redes semânticas de RS 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 importante, 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

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
<i>Vejo que as metodologias ativas impactam o processo de formação de modo positivo. O estudante é colocado para pensar, sair da zona de conforto e andar com as próprias pernas. 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. A gente vê que o estudante faz correlação entre teoria e prática, a metodologia traz esse contexto. 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. 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, 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 mercado exige profissionais com habilidades múltiplas, que saibam se relacionar, sejam proativos, domine tecnologias.</i>

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

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>Ocorre uma mudança nos papéis, e isso eu vejo como um desafio para o professor e para o aluno, tive muita dificuldade para iniciar a implementação das metodologias ativas. Descobrir em você mesmo que os seus alunos são os protagonistas, que você só está ali, vamos dizer assim, sendo coadjuvante. 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. 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. Há uma dificuldade dos alunos em compreender que o professor está ali para fazer um processo de mediação do conhecimento. Eles acham que a função é sentar-se e ouvir. 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.

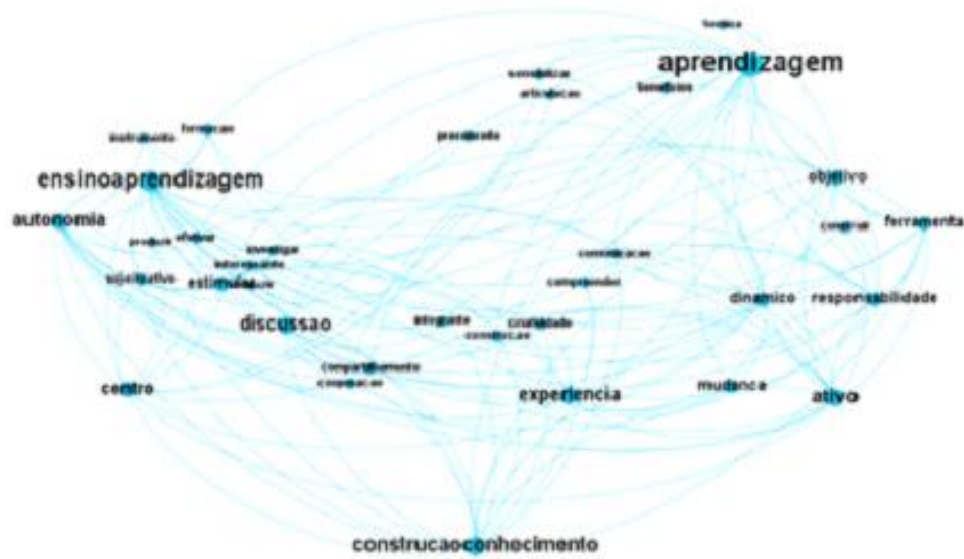
A partir das representações evidencia-se a necessidade de um novo olhar docente sobre sua prática, visto que o ensino e aprendizagem com base na transmissão de conhecimento (FREIRE, 2011) não corresponde à geração 4.0, hiperconectada. O deslocamento da centralidade do professor para o estudante e suas 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 aprendido; 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>Diferente do ensino tradicional. É um método, uma proposta para envolver ativamente os estudantes no processo de ensino aprendizagem. Um método no qual a gente faz circular tanto ensino quanto aprendizado, onde o estudante ele passa a ser protagonista no aprendizado, estratégias utilizadas para manter a autonomia, a participação do estudante no processo de ensino. 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. Qualquer metodologia que leve o aluno a participar efetivamente de uma aula. Em busca do processo de autonomia, criticidade do estudante, fazendo com que estimule a criatividade, a interação social desse aluno. 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.

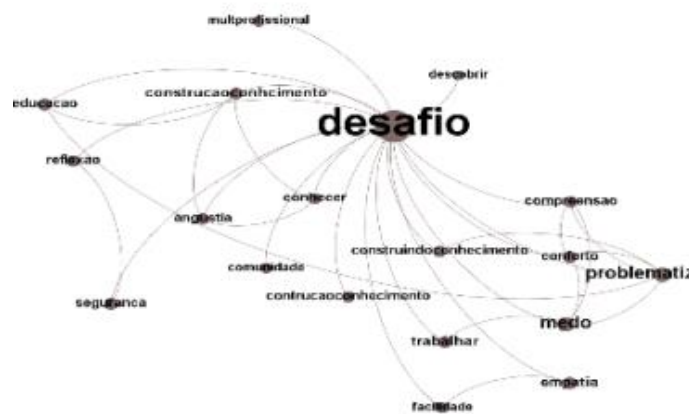
Neste sentido, a partir dos conceitos sobre metodologias ativas vigentes, a centralidade do processo ensino está na aprendizagem, sendo as metodologias ativas métodos através dos quais o docente habilitado, capaz de desenvolver a função de facilitador, identifica as necessidades de aprendizagem dos estudantes 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 de 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.

Quando tive a primeira capacitação fiquei desesperada, tive um início de crise de ansiedade. Acho que aprender a trabalhar com as metodologias é um desafio. Traz um certo medo, será que esse conteúdo vai ser elaborado? Tenho receio de trabalhar com metodologia ativa, e parecer que naquele momento não tenho uma outra coisa para fazer, não tenho segurança, “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”. Me sinto insegura sobre como essas metodologias estão sendo interpretadas pelos alunos, 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. Os alunos se sentem inseguros, pois não conhecem as metodologias ativas, não sabem como essas metodologias melhoram o processo ensino e aprendizagem.

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 desfetichizador. 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.