

UNIVERSIDADE FEDERAL RONDONÓPOLIS  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ANA PAULA GRAPIGLIA**

**METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA  
SAÚDE: A EXPERIÊNCIA DE DOCENTES**

RONDONÓPOLIS  
2021

**ANA PAULA GRAPIGLIA**

**METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA  
SAÚDE: A EXPERIÊNCIA DE DOCENTES**

Pesquisa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Campus Universitário de Rondonópolis, Universidade Federal de Mato Grosso (PPGedu/UFMT), linha de pesquisa: “*Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais*”, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Ademar de Lima Carvalho

RONDONÓPOLIS  
2021

### **Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.**

G766m Grapiglia, Ana Paula.  
Metodologias ativas na formação de profissionais da saúde : a experiência de docentes / Ana Paula Grapiglia. -- 2021  
110 f. ; 30 cm.

Orientador: Ademar de Lima Carvalho.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2021.  
Inclui bibliografia.

1. Docente do ensino superior. 2. Formação do profissional da saúde. 3. Metodologias ativas. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO**  
**PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM [NOME DO PPG]**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO: METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA SAÚDE: A EXPERIÊNCIA DE DOCENTES**

AUTOR (A): MESTRANDO (A) **Ana Paula Grapiglia**

Dissertação defendida e aprovada em **20 de MAIO de 2021.**

**COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA**

1. Doutor Ademar de Lima Carvalho (Presidente Banca / Orientador)

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Mato Grosso

2. Doutora Rosana Maria Martins (Examinador Interno)

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Mato Grosso

3. Doutora Luana Pinho de Mesquita Lago (Examinador Externo)

INSTITUIÇÃO: Universidade de São Paulo

4. Doutora Lindalva Maria Novaes Garske (Examinador Suplente)

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Mato Grosso

**RONDONÓPOLIS, 20 DE MAIO DE 2021.**



Documento assinado eletronicamente por **ADEMAR DE LIMA CARVALHO, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 21/05/2021, às 14:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luana Pinho de Mesquita Lago, Usuário Externo**, em 27/05/2021, às 15:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **ROSANA MARIA MARTINS**,  
**Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 28/05/2021, às  
17:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do  
[Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site  
[http://sei.ufmt.br/sei/controlador\\_externo.php?  
acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código  
verificador **3529846** e o código CRC **F1450BA3**.

---

**Referência:** Processo nº 23108.031165/2021-63

SEI nº 3529846

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente esboço minha imensa gratidão a Deus, por, em sua imensa magnitude, permitir que eu chegasse até aqui, pelo dom da vida e pelo amparo em seu colo amoroso em tantos momentos de angústia e desespero.

Agradeço aos meus pais e meu irmão, por, à sua maneira, acreditarem que eu possuía capacidade para crescer por meio da educação, por toda confiança depositada em mim para seguir em frente e crescer profissionalmente. Vocês são minha força diária para querer ser melhor.

Ao meu marido, por se fazer presente em tantos momentos em que eu apresentava ansiedade, desânimo e descrença em minha capacidade, por estar sempre ali me apoiando, incentivando e profetizando dias melhores com suas palavras de incentivo. Sua presença me encorajou e fortaleceu diariamente.

À minha amiga Rafaelly, por, mesmo sem saber, nos momentos mais difíceis deste percurso estar presente, fazendo com que eu relembresse o quanto sou capaz, me estimulando para que buscasse novas forças para seguir.

À minha colega de mestrado Karla, por todo o compartilhamento diário que tivemos, pelas angústias divididas, pelo encorajamento que buscávamos juntas em caminhos desconhecidos para nós.

Ao meu colega de profissão Graciano, por ter feito parte do meu processo de construção profissional, estando presente desde minha especialização até o incentivo para que eu fizesse parte de um mestrado e dar continuidade em minha carreira enquanto docente. Sua participação neste trajeto me fortaleceu.

Aos meus mestres neste percurso de grande aprendizagem:

Ao professor Ademar, meu orientador, por todas as suas “desorientações” proporcionadas ao longo desta trajetória, foi através delas que pude ampliar minha visão de mundo e valorizar todo e qualquer conhecimento. Obrigada por toda a autonomia, diálogo e inúmeros ensinamentos que me proporcionou, sua humildade enquanto pessoa e profissional são incomparáveis.

Às professoras participantes da banca, Rosana, Luana e Lindalva, pelas valiosíssimas contribuições realizadas em minha dissertação, por serem tão claras e precisas, me estimulando à busca de algo sempre melhor. Vocês foram imprescindíveis!

Enfim, grata a todos que de forma direta ou indireta contribuíram para que eu conseguisse trilhar este caminho. Obrigada!

## RESUMO

Esta pesquisa encontra-se vinculada à linha de Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Rondonópolis. Foram investigadas as experiências dos docentes ao utilizarem metodologias ativas nos processos de formação de profissionais da saúde. Caracterizam-se, nesta pesquisa, as metodologias ativas como as práticas dos docentes usadas em sala de aula que permitem ao aluno estar ativamente envolvido em seu processo de formação, estando ciente e participativo em todos os momentos de ensino. Como base para execução desta investigação, utilizou-se o seguinte questionamento: qual a concepção do docente que trabalha nesta perspectiva, utilizando metodologias ativas na formação de profissionais em saúde? Na busca de respostas, foi estipulado como objetivo geral: compreender a concepção do docente ao utilizar as metodologias ativas na formação de profissionais de saúde; e para minuciar as informações como objetivos específicos foram traçados: identificar as principais metodologias ativas utilizadas nos cursos de graduação em enfermagem e medicina; analisar a utilização de metodologias ativas na prática dos docentes; e entender como as metodologias ativas são desenvolvida na formação do profissional em saúde. Participaram desta pesquisa 12 professores dos cursos de enfermagem e medicina da UFR. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada de modo online e individual, ocorrendo esta após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e submetidas à análise de dados, sendo estes organizados em grupos direcionados aos objetivos específicos. A construção da escrita da pesquisa foi organizada estruturalmente em quatro capítulos teórico-metodológico; no primeiro capítulo descrevo o percurso metodológico da pesquisa; no segundo trago aportes teóricos referentes à educação, formação docente e prática pedagógica voltados ao ensino superior e à área da saúde; no terceiro capítulo teorizo sobre as metodologias ativas, histórico, conceitos e embasamentos freirianos; no quarto e último capítulo realizo a discussão dos dados obtidos e contextualizo com as questões teóricas estudadas com enfoque nos ensinamentos deixados por Paulo Freire. Ao discorrer sobre essa temática diversos aspectos referentes a sua efetividade puderam ser ressaltados e confirmados. Nesta pesquisa ficou claro o quanto tais metodologias podem vir a estimular o crescimento não somente do aluno, mas sim do professor, permitindo que este seja mais aberto e perceptível à necessidade de mudanças, realizando reflexões sobre suas próprias ações, avaliando se estão sendo viáveis ou não para o exercício de sua prática. Contudo, inúmeras questões tradicionalistas ainda se fazem presentes nas concepções apresentadas pelos docentes, sendo notória a necessidade de formação docente em caráter permanente para que estes consigam visualizar realmente a dimensão de crescimento que a utilização de metodologias ativas pode vir a proporcionar para si e para os estudantes, além de apoio contínuo de sua instituição de ensino para o desenvolvimento de suas atividades. Penso que a partir do momento que os docentes conseguem realizar uma compreensão real da dimensão que as metodologias ativas possam vir a provocar, poderemos então ter esperanças para uma educação mais humana e com a valorização do conhecimento de todos.

**Palavras-chave:** Docente do ensino superior. Formação do profissional da saúde. Metodologias Ativas.

## ABSTRACT

This research is linked to the line of Teacher Education and Educational Public Policies, of the Graduate Program in Education at Universidade Federal Rondonópolis. The teachers' experiences in using active methodologies in the training processes of health professionals were investigated. In this research, active methodologies are characterized as the practices of teachers used in the classroom that allows the student to be actively involved in their training process, being aware and participate in all teaching moments. As a basis for carrying out this investigation, the following question was used: what is the conception of the teacher who works in this perspective, using active methodologies in the training of health professionals? In the search for answers, it was stipulated as a general objective: to understand the conception of the teacher when using the active methodologies in the training of health professionals; and to detail the information as specific objectives, the following were outlined: to identify the main active methodologies used in undergraduate courses in nursing and medicine; analyze the use of active methodologies in the practice of teachers, and understand how active methodologies are developed in the training of health professionals. Twelve professors from the UFR nursing and medicine courses participated in this research. Data collection was carried out through semi-structured interviews in an online and individual way, occurring after the participants signed the Free and Informed Consent Form. Subsequently, the interviews were transcribed and subjected to data analysis, which was organized in groups aimed at specific objectives. The construction of the research writing was structurally organized into four chapters, where in the first chapter I describe the methodological path of the research; in the second section, theoretical contributions referring to education, teacher training, and pedagogical practice aimed at higher education and the health area; in the third chapter I theorize the active methodologies, history, concepts, and freirianos bases; in the fourth and last chapter I conduct a discussion of the data obtained and contextualize it with the theoretical questions studied with a focus on the teachings left by Paulo Freire. When discussing this theme, several aspects related to its effectiveness could be highlighted and confirmed. In this one it became clear, how much such methodologies can stimulate the growth not only of the student but of the teacher, allowing him to be more open and noticeable the need for changes, making reflections on his actions, evaluating if they are being viable whether or not to exercise their practice. However, innumerable traditionalist issues are still present in the conceptions presented by the teachers, being evident in the need for permanent teacher training so that they can visualize the dimension of growth that the use of active methodologies can provide for themselves and the students. Students, in addition to continuous support from their educational institution for the development of their activities. I think that from the moment that teachers can realize a real understanding of the dimension that active methodologies may have caused, we can then have hopes for an education that is more human and that values everyone's knowledge.

**Keywords:** Higher education teacher. Health professional training. Active methodologies.



## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

MEC – Ministério da Educação

PBL – Problem Based Learning

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

TBL – Team Basead Learning

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UFR – Universidade Federal de Rondonópolis

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2 CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA</b> .....	18
<b>2.1 Métodos utilizados</b> .....	18
<b>2.2 Seleção e caracterização dos participantes</b> .....	21
2.2.1 Caracterizando o local escolhido.....	22
2.2.2 O curso de enfermagem.....	23
2.2.3 O curso de medicina.....	24
<b>2.3 Coleta de Dados</b> .....	25
<b>2.4 Análise dos Dados</b> .....	27
<b>2.5 Implicações Éticas</b> .....	27
2.5.1 Riscos e benefícios .....	28
<b>3 EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA</b> .....	30
<b>3.1 Atuação docente no ensino superior</b> .....	35
<b>3.2 Prática docente na área da saúde</b> .....	40
<b>3.3 Processos permanentes de formação docente na área da saúde</b> .....	42
<b>4 METODOLOGIAS ATIVAS: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO</b> .....	46
<b>4.1 Conceituação e caracterização</b> .....	49
<b>4.2 Principais tipos de metodologias ativas utilizados</b> .....	52
<b>4.3 O docente diante das metodologias ativas</b> .....	54
<b>4.4 Metodologias ativas na perspectiva freiriana</b> .....	57
<b>5 METODOLOGIAS ATIVAS: A EXPERIÊNCIA DE DOCENTES</b> .....	62
<b>5.1 Principais metodologias ativas utilizadas nos cursos de enfermagem e medicina</b> ..	64
<b>5.2 Metodologias ativas na prática dos docentes de Enfermagem e Medicina</b> .....	73
<b>5.3 Desenvolvimento das metodologias ativas na formação dos profissionais de saúde</b> .....	80
<b>5.4 A experiência docente nos caminhos da dialogicidade freiriana</b> .....	87
<b>6 CONTÍNUO CAMINHAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES</b> .....	89
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	94
<b>APÊNDICES</b> .....	102
<b>ANEXOS</b> .....	105

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa encontra-se vinculada à linha de Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis. Nesta foram investigadas as experiências dos docentes ao utilizarem metodologias ativas nos processos de formação de profissionais da saúde.

A motivação em estudar tal temática está diretamente ligada à minha trajetória de formação acadêmica, assim como aos caminhos profissionais que percorri durante minha atuação docente. Primeiramente passei por um processo de formação durante minha graduação inteiramente em formato tradicionalista de ensino, posteriormente atuei como docente replicando o que havia aprendido como estudante. Em uma nova oportunidade, ao realizar uma especialização, me deparei com métodos diferenciados de ensino, nos quais o estudante era o condutor de sua própria aprendizagem, era permitido a mim a construção dos meus próprios conceitos, sendo estas ações denominadas de metodologias ativas.

Após esta experiência, passei a ter a visão dos dois formatos de ensino, um em que eu, como aluna, deveria apenas absorver o que me era passado, e outro, no qual era permitido a mim manifestar meu conhecimento prévio, fazer buscas a meu modo, assim como realizar críticas e discussões para posteriores construções de conhecimento. Passei então a acreditar que a segunda experiência permitiu uma melhor construção para meu perfil profissional, sobre o qual eu não apenas adquiri questões teóricas de aprendizagem, mas sim construí uma visão diferenciada de como me portar diante de um grupo com diferentes opiniões, críticas e culturas, sendo consideradas todas válidas para a construção de conhecimentos e uma formação integral dos profissionais ali presentes.

Retornando novamente às atividades como docente, agora com uma nova perspectiva de ensino, passei a utilizar as metodologias ativas e conseqüentemente ver a mesma percepção que tive em outros estudantes. Diante de todo este contexto, inúmeras trocas com os demais colegas de profissão puderam ser realizadas, nessas observei que o entendimento dos professores diante da efetividade no uso das metodologias ativas na formação de seus estudantes nem sempre vinha ao encontro do que eu havia constatado em relação à minha própria formação.

Com a oportunidade de participar do Programa de Mestrado em Educação, eu, como enfermeira formada em métodos tradicionalistas, especialista em Saúde do Adulto e Idoso formada por metodologias ativas, e docente nos dois formatos de ensino; vi a necessidade de buscar respostas em relação ao entendimento dos professores ao utilizarem as metodologias

ativas em seus processos de ensino, o que eles realmente acreditam que essa possa vir a possibilitar aos futuros profissionais da saúde, por que “fugir” do formato tradicionalista e passar a fazer uso de metodologias ativas em suas práticas.

Para tanto, busquei alguns embasamentos teóricos que descrevem que os avanços tecnológicos no mundo contemporâneo desenvolveram influências em todos os aspectos da vida do ser humano, inclusive no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. Concordo com Rodrigues (2016), quando esse afirma que o estudante precisa exercer papel vital na criação de novos conhecimentos, os quais virão servir de base para a sua vida acadêmica e profissional. Conforme o mesmo autor, observa-se que as gerações atuais pouco se prendem aos métodos tradicionais de ensino, nos quais o docente apresenta-se como centro das atenções e a aprendizagem é entendida como um processo passivo por parte dos alunos, tal modalidade é descrita por Freire como sendo um método de ensino bancário

[...] na concepção ‘bancária’ – permita-se - nos a repetição insistente – o educador vai ‘enchendo’ os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (FREIRE, 1987, p. 41, grifos do autor).

Observa-se que atualmente, os docentes passam a perceber como necessário o uso de metodologias voltadas para práxis e que possam apreender a atenção de seus alunos, e é neste contexto que as metodologias ativas de aprendizagem surgem (FERREIRA; KEMPNER-MOREIRA, 2017). Guimarães (2015) afirma que devido às inúmeras tecnologias que desviam a atenção dos alunos, atraí-los é uma tarefa difícil. No intuito de soluções para tal condição, algumas instituições de ensino buscam formas de ajudar o professor, por meio de programas de ensino que envolvam o interesse do aluno em aprender.

Neste contexto, Rodrigues (2016) descreve que o uso de metodologias ativas foi introduzido em cursos há muitos anos, devido já ser percebida a grande insatisfação sentida pelos estudantes ao utilizarem apenas o método de ensino tradicional em sua formação. Em contraposição ao método tradicional de ensino, as metodologias ativas (independentemente do método) propõem um modelo de ensino, o qual pode inserir novas metodologias pautadas em práxis educativas baseadas na ordem social e cultural, possibilitando ao estudante liberdade de expressão (SILVA, 2012). Dessa forma, as metodologias ativas se constituem pelo fato do estudante estar ativamente envolvido em seu processo de formação, estando ciente e

participativo em todos os momentos de ensino, nos quais, na maioria das vezes, o processo será direcionado por ele próprio.

Sendo assim, diante da utilização das novas percepções de ensino desta abordagem e da implantação de um método diferente do utilizado habitualmente, o docente passa a ter que desenvolver novas habilidades, como a capacidade de permitir aos estudantes participarem ativamente de seu processo de aprendizagem. O docente, como mediador do processo ensino-aprendizagem, deve questionar-se: como, por que e quando se aprende? Como se vive e se sente a aprendizagem? E quais as suas consequências sobre a vida? Possuir disposição para respeitar, escutar e acreditar na capacidade potencial do estudante para desenvolver e aprender, apoiá-lo nesse processo, são posturas essenciais para o docente ao utilizar as metodologias ativas (BORDENAVE, 2005). Complementando as essências necessária para o uso de metodologias ativas, Maturana (1997) destaca que a aprendizagem realmente efetiva ocorre por meio de uma vida na solidariedade, na cooperação e no acolhimento, sendo a aprendizagem realmente possível se houver como pressuposto um diálogo com linguajar de amorosidade, manifestando reciprocidade entre os sujeitos do processo educativo.

Acredita-se que, para esta atuação docente, faz-se necessária a busca por uma formação contínua por parte do docente, na qual esse esteja aberto a mudanças assim, como perceptível a realizar reflexões em relação à sua prática pedagógica utilizada. Assim como é descrito por Freire

No momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção muda, embora isto não signifique, ainda, a mudança da estrutura. Mas a mudança da percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles (FREIRE, 2018, p. 66).

Fica explícito que a utilização de metodologias ativas apresenta pontos positivos no que concerne à melhor formação dos profissionais, considerando em nosso estudo, em especial, a formação do profissional enfermeiro e do profissional médico. Entretanto, como descrito anteriormente, para utilização de tais métodos existe a necessidade de adaptações por parte dos docentes, afinal seu perfil de formação, em sua grande maioria, se baseia em métodos tradicionalistas, pois mesmo as metodologias ativas possuindo um longo percurso de utilização pelo mundo, no Brasil, elas ainda caminham a pequenos passos.

Atualmente, a grande maioria dos docentes está buscando aprender essa nova didática de trabalho. Os docentes do século XXI passaram a estarem perceptivos às novas tecnologias e

formas de pensar em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Tais profissionais compreendem a necessidade de buscar inovações, promovendo maior relação entre teoria e prática por meio do uso de metodologias ativas (FERREIRA; KEMPNER-MOREIRA, 2017).

Os autores acima enfatizam ainda que toda a utilização de métodos “novos” exige mudanças, adaptações, desafios e ressignificações a serem construídas. Diante de todos esses aspectos que o docente viera a ser sujeitado, tornou-se problemática desta pesquisa a necessidade de conhecer tal realidade dos docentes que utilizam a metodologia ativa em cursos de formação de profissionais em saúde. A realização de tal pesquisa viera assim a ser motivada pelo anseio de respostas frente ao manuseio, à aplicação de metodologias ativas na formação de profissionais da saúde e ao real direcionamento realizado pelos docentes para que os estudantes alcancem uma formação de modo integral. Uma vez que havia a consciência de que se poderia obter as mais diversas respostas somente por meio da pesquisa no campo educacional. Sendo assim, passou-se a ter como base para tal o seguinte questionamento: qual a concepção do docente que trabalha nesta perspectiva, utilizando metodologias ativas na formação de profissionais em saúde?

Na busca de tais respostas, foi estipulado como objetivo geral desta pesquisa compreender a concepção dos docentes por meio de sua experiência ao utilizar a metodologia ativa na formação de profissionais de saúde e para minuciar as informações como objetivos específicos foram traçados: identificar as principais metodologias ativas utilizadas nos cursos de graduação em enfermagem e medicina; analisar a utilização de metodologias ativas na prática dos docentes; e entender como a metodologia ativa é desenvolvida na formação do profissional em saúde.

Enfatiza-se que, na busca para alcançar os objetivos desta pesquisa, trabalhei juntamente com as concepções trazidas por Paulo Freire a anos atrás, tomando como base o fato dele argumentar que o professor não deve delimitar seu papel a ser um transmissor de uma lógica educacional hegemônica, mas sim que esse deve vir a ser mediador para dar voz a quem ainda é colocado como subalterno na sociedade, o qual, em nosso caso, viriam a ser os alunos. Freire (2019) nos mostra o quanto o professor atuante como mediador e não transmissor vem a promover o crescimento de um estudante apto a criar seu próprio campo de aprendizagem e conhecimento, usando como principal ferramenta deste processo o diálogo mútuo.

Frente a todos estes contextos descritos acima, justificou-se assim a necessidade de tal pesquisa dentro da Linha de Pesquisa “Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais”, uma vez que tal linha de pesquisa permite descobrir e aprender mais em relação

ao agir do docente. Diante desse contexto, acredita-se que o resultado de tal pesquisa virá auxiliar na formação de “novos” docentes, considerando que, por meio desta, pode-se analisar as experiências e avanços obtidos pela utilização das metodologias ativas.

Outro ponto justificável para realização de tal estudo, viera a ocorrer através da realização do “estado da arte” referente à temática em estudo. Considerando que as principais abordagens desta pesquisa envolvem a formação docente da área da saúde e o uso de metodologias ativas, baseando-se na perspectiva de atuação pedagógica de Paulo Freire, o qual considera o diálogo mútuo como base primordial para o processo de aprendizagem, foi realizado um levantamento de materiais bibliográficos no Portal de base de dados da CAPES. Para a realização deste levantamento foram utilizados dois conjuntos de palavras chaves no intuito de agregar maiores resultados.

No primeiro levantamento, foi considerado um período temporal dos últimos cinco anos, fazendo uso das seguintes palavras chaves: metodologias ativas, formação docente e saúde. Foram obtidos 78 resultados, sendo desses 70 artigos e 8 livros. Contudo, ao analisar os materiais, mesmo considerando um número satisfatório de resultados, foi observado que, em sua grande maioria, as discussões e interpretações realizadas ao longo dos materiais não condiziam com o objetivo da busca realizada. Desses 78 resultados somente 15 abordavam a utilização de metodologias ativas juntamente com a formação do profissional em saúde, mas não se direcionavam à prática do docente; outros 3 artigos descreviam de forma superficial alguma ação docente com uso de metodologias ativas; e outros 19 materiais traziam as metodologias ativas voltadas à formação de outras áreas profissionais que não condiziam com a área da saúde. Os demais resultados repetiram-se ou não apresentavam nenhuma relevância ao tema pesquisado, uma vez que as palavras chaves não estavam no decorrer dos textos, mas somente em alguma referência citada ao final.

No segundo levantamento, também foi considerado o período de publicações dos últimos cinco anos (2015 – 2020), contudo nesse levantamento foi acrescido, além das palavras-chave anteriores, o nome Paulo Freire, no intuito de encontrar algum estudo relacionado à perspectiva desse educador em relação à temática desta pesquisa. Nessa busca, foram alcançados 23 resultados, sendo estes 19 artigos e 4 livros. Contudo, os resultados se assemelharam à busca anterior, pois seis artigos abordavam as metodologias ativas e a formação do profissional em saúde, mas estavam entre os mesmos encontrados no levantamento anterior; outros sete traziam a utilização de metodologias ativas na formação de outras áreas profissionais; e outros dois descreviam a formação docente sem dar ênfase ao uso de

metodologias ativas nesse processo. O restante dos resultados não atendia à busca, apresentando somente uma ou duas palavras chaves utilizadas em suas referências. Vale frisar aqui que, nessa busca, agregou-se a palavra-chave “Paulo Freire”, não sendo obtido nenhum resultado que correspondesse a essa palavra ou que, ao menos, descrevesse a perspectiva dele diante do uso de metodologias ativas na formação de profissionais da saúde, assim como a não obtenção de resultados que se relacionassem com a prática pedagógica docente colocada por Freire.

Vale aqui enfatizar também que durante as inúmeras buscas bibliográficas realizadas referentes à temática desta pesquisa, sendo algumas para sanar dúvidas pertinentes ao assunto, um ponto que vem também com a justificativa da realização desta pesquisa é o fato dos poucos escritos encontrados abordarem somente em suas discussões a relevância e importância do uso de metodologia ativas na formação dos profissionais em saúde visando sempre o estudante, os bons resultados alcançados para a formação dos estudantes. Todavia, em nenhum momento, foi encontrado algo que descrevesse a experiência dos docentes ao utilizarem essas metodologias, se se apresentaram dificuldades para implantar seu uso, como ocorreram suas adaptações, se observaram melhorias na formação dos estudantes, o que acreditam alcançar com essas metodologias, entre diversos outros fatores que poderiam ser discutidos referentes à visão dos docentes diante dessa realidade.

Frente a todas as indagações a serem sanadas e a não obtenção de respostas em bases de dados, ficou clara a relevância em se pesquisar acerca desta temática. Argumento ainda que aqui não foi delimitado o uso de uma ou outra metodologia ativa específica, mas foi buscado demonstrar como o docente visualiza todo esse contexto de suas práticas independentemente da metodologia ativa escolhida por ele para desenvolver suas atividades de ensino com seus estudantes.

Sendo assim, ocorreu a construção desta pesquisa, sendo organizada estruturalmente por capítulos. No primeiro capítulo teórico-metodológico nomeado como “Caminhos percorridos na pesquisa”, descrevo todo o percurso metodológico utilizado na pesquisa, conceituo e justifico o uso de cada método escolhido. Nesse caracterizo os sujeitos participantes da pesquisa, assim como o local de realização da mesma, justificando a escolha de cada um. Por fim, detalho o processo de coleta e análise dos dados obtidos e resalto a importância dos aspectos éticos legais.

No segundo capítulo, denominado “Educação, formação docente e prática pedagógica”, procuro abordar a influência da educação sobre a formação dos sujeitos perante a sociedade, assim como os processos de formação docente diante desse contexto. Nesse enfatizo também a



atuação docente no ensino superior e na área da saúde mais especificamente, procurando ainda trazer as questões de processos de formação permanentes para tais docentes.

O terceiro capítulo é intitulado como “Metodologias ativas: uma breve contextualização”, nesse, *a priori*, busco realizar uma breve descrição histórica do uso de metodologias ativas pelo mundo e no Brasil. Conceituo e caracterizo o que vem a ser as metodologias ativas e descrevo os principais tipos utilizados. Nesse capítulo, procuro ainda ressaltar a ação docente diante das metodologias ativas, assim como a perspectiva freiriana enfatizando no diálogo recíproco para essa prática pedagógica.

No quarto capítulo, chamado de “Metodologias ativas: a experiência de docentes”, descrevo a análise e a discussão dos dados obtidos através da coleta. Esse foi construído com base nos objetivos propostos nesta pesquisa, sendo assim veio a ser descrito em três subtítulos, cada um correspondente à busca de repostas para os objetivos desta pesquisa. No primeiro, descrevo as principais metodologias utilizadas pelos cursos de Enfermagem e Medicina da Universidade Federal de Rondonópolis - UFR<sup>1</sup>, suas formas de aplicações, concordâncias e divergências com os aportes teóricos da temática. Na segunda parte, procuro demonstrar o conceito que os docentes participantes atribuem às metodologias ativas e relaciono com a teoria, em que se verifica que não basta apenas conceituar, mas sim possuir uma maior compreensão em relação à temática. No terceiro subtítulo desta discussão, abordo a aplicação e o desenvolvimento das metodologias ativas pelos docentes, enfatizando o alcance que eles acreditam que esse formato de ensino possa vir a promover no estudante.

Ao discorrer sobre essa temática, diversos aspectos, referentes à sua efetividade, puderam ser ressaltados e confirmados, assim como estudos já realizados traziam uma gama de benefícios para os estudantes. Em contrapartida, o intuito desta pesquisa foi demonstrar a visão do docente sobre as condições que podem ser trazidas ao utilizar a metodologia em suas práticas de ensino, o quanto tais metodologias podem vir a estimular o crescimento não somente do estudante, mas também do professor, permitindo esse esteja mais aberto e perceptível à necessidade de mudanças, realizando reflexões sobre suas próprias ações, avaliando se estão sendo viáveis ou não para o exercício de sua prática.

---

<sup>1</sup> No início desta pesquisa, a universidade em estudo era denominada como Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Campus de Rondonópolis, no decorrer houve o processo de transição de desvinculação, tornando-se Universidade Federal de Rondonópolis - UFR.

## **2 CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA**

Neste capítulo inicial, o qual é caracterizado como teórico-metodológico, serão abordados os caminhos percorridos durante a realização da pesquisa. Tais caminhos compreenderam desde a escolha do método mais adequado de pesquisa para entendimento e explanação do tema em discussão, até as ações percebidas como mais adequadas para análise dos dados obtidos.

Com o intuito de resposta aos questionamentos iniciais do uso de metodologias ativas pelos professores da área da saúde, corroboro com Freire, quando esse descreve que “pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 2019, p. 31).

Sendo assim, a seguir foram descritas as compreensões dos métodos escolhidos para o desenrolar desta pesquisa e as justificativas plausíveis deles virem a ser utilizados durante todo este processo.

Neste mesmo capítulo, realizo uma análise documental, na qual contextualizo questões históricas, caracterização e funcionamento dos cursos de Enfermagem e Medicina; as informações dos cursos foram obtidas através da análise dos Projetos Pedagógicos de cada curso. Para alguns esclarecimentos, vale frisar que “[...] a pesquisa documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico” (OLIVEIRA, 2016, p. 69). Enfatizo que, através da análise documental desses Projetos, foi possível compreender alguns contextos que surgiram no decorrer desta pesquisa.

### **2.1 Métodos utilizados**

Para a execução desta pesquisa, foi utilizado o método de estudo descritivo exploratório com abordagem qualitativa, para assim obter melhor compreensão da experiência vivida por docentes durante a utilização de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem dos cursos de formação de profissionais em saúde. Tal método é descrito por Gil (2010) como o que possui como objetivo principal descrever as características de determinada população e pesquisar opiniões, atitudes e crenças desse grupo, possibilitando analisar a relação entre as variáveis.

Quando se refere à abordagem qualitativa, Minayo (2010) descreve que essa trabalha com o universo de significados, com o estudo de aspectos históricos, compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, das representações, das crenças e das opiniões,

correspondendo a um espaço mais profundo dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. A abordagem qualitativa foi utilizada para permitir a compreensão da concepção dos docentes dos cursos de enfermagem e medicina ao utilizarem, como ferramenta de ensino, a metodologia ativa, assim como esses veem tal atividade para a formação de novos profissionais da área da saúde. Ainda relacionado ao uso do método qualitativo, Minayo (2010) ressalta que esse é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, que virão a ser o produto das interpretações que os seres humanos fazem relacionado a como vivem, constroem, pensam e sentem, sendo que permite também desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos, caracterizando-se pela empiria e pela sistematização progressiva do conhecimento até a compreensão da lógica interna de determinado grupo.

Diante do método qualitativo em uma pesquisa, considera-se que os seres se constituem em suas relações e as transcendem por sua capacidade de diálogo consciente. Em contrapartida são capazes de se modificar, assim como modificar a sua realidade. Ao utilizar o método qualitativo na pesquisa, busca-se então compreender o sujeito e suas relações. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a importância da pesquisa está no processo e no desenvolvimento da investigação, ao procurar entender a forma que indivíduos envolvidos interpretam as suas experiências e a realidade em que convivem.

No contexto educacional, a pesquisa qualitativa é enfatizada por André e Gatti (2008) como precursora para a ampliação de estudos epistemológicos no que se remete a fatos educacionais, uma vez que ela permite um engajamento mais forte dos pesquisadores com as realidades investigadas, leva ao reconhecimento da relação próxima entre pesquisadores e pesquisados, cria um compromisso maior com as necessidades e possibilidades de melhorias socioeducacionais, possibilitando propostas de intervenções diretas nas realidades pesquisadas ou até mesmo no envolvimento de debates e na formulação de novas políticas educativas.

Em consonância à pesquisa qualitativa descrita acima no âmbito educacional, Bicudo (2011) ressalta as questões de pesquisa qualitativa fenomenológica, enfatizando que é por meio de tal método de pesquisa que se possibilita o encontro de diferentes experiências, construções de novas conceituações e possibilidades de ressignificações diante de experiências anteriormente estabelecidas.

Nesse contexto, ao investigar a experiência de docentes frente ao uso de metodologias ativas, torna-se totalmente evidente que esse trata-se de um estudo de um fenômeno-educativo a experiência dos docentes com a metodologia ativa. Nesta pesquisa, faz-se necessária a

presença da fenomenologia para compreender tais fenômenos que serão expostos ao longo da pesquisa. Justifico a importância da aplicabilidade da fenomenologia na pesquisa, uma vez que ela é descrita por Bicudo (2011, p. 49) como o método que “busca conhecer o que determinado fenômeno significa e como ele é experienciado”. Dessa forma, considerando as contribuições de Bicudo (2011), a fenomenologia foi utilizada nesta pesquisa como um caminho para direcionar a compreensão de que nada está concretamente definido, nem conceitos, nem significados, mas sim que diferentes manifestações podem vir a surgir estando relacionadas com as mais variadas vivências passadas.

No mesmo sentido em que foi utilizada a fenomenologia como apoio para a compreensão dos relatos desta pesquisa, em conjunto, se fez uso da dialética de Paulo Freire, a qual permite compreender que as instituições de ensino possuem contradições, construção e desconstrução de paradigmas e que todos esses processos ocorrem por meio da relação e diálogo com o outro, a base dialética viera a ser a de melhor utilização para entendimento desses processos durante a pesquisa. Tal caminho teórico é descrito por Freire (2016) como sendo uma investigação numa perspectiva de diálogo, ação e reflexão, a qual possibilita aos participantes elementos que possam contribuir na construção de pensamentos críticos, conscientes, assim como a manifestação de aspectos de ressignificação descobertos através do desenvolvimento de suas atividades práticas/teóricas.

A utilização da dialética obtém grande enfoque também por vir a representar condições históricas, no sentido de ser sensível às condições sociais, pois, ela permite a inquietação e o questionamento diante do que incomoda. Nesse contexto, Demo (1995) descreve que a dialética de verdade é aquela que habita a “verdade do cotidiano” “[...] Dialética não pode restringir-se a grandes voos históricos, em que ninguém vive, ama e chora, mas deve acalentar os desejos, teorias e práticas do dia a dia mais corriqueiro. Somente assim a revolução se torna cotidiana” (DEMO, 1995, p. 124).

Nas percepções de Konder (2008), a dialética é o modo de ver e imaginar as contradições da realidade, o modo de entendermos a realidade como forma essencial contraditória e em constante transformação. Gadotti (2010) nos traz que a dialética é uma forma de interpretar a realidade e compreender que ela não é estática, acabada, mas sim movimento e contém em si as contradições que geram as transformações.

Observa-se que, ao se remeter ao método dialético, nada é definido, tudo está em movimento e mudança, a utilização dele como base pode possibilitar a construção de uma educação pautada na humanização e cujo ideal é a transformação das relações sociais na

perspectiva da emancipação humana e das estruturas sociais para que se tornem mais justas e igualitárias, o que vem a ser um dos focos da pesquisa, uma vez que se buscou compreender as possibilidades que o uso de metodologias ativas vem a proporcionar para o crescimento e desenvolvimento docente.

## **2.2 Seleção e caracterização dos participantes**

Os participantes da pesquisa vieram a ser exclusivamente professores dos cursos de graduação em Enfermagem e Medicina da Universidade Federal de Rondonópolis. Tal fator foi concretizado devido à atuação da pesquisadora em ambos os cursos como docente, assim como seu processo de formação ter ocorrido no curso de Enfermagem através dos métodos tradicionais de ensino.

Nesses processos, foram vivenciados diversos períodos de aplicação de metodologias ativas, nos quais se faziam presentes muitos momentos de dúvidas em relação a sua efetividade na formação dos profissionais da saúde. Dessa forma, ao ter a possibilidade de realizar uma pesquisa no âmbito da educação, a decisão de pesquisar tais docentes foi imprescindível para a busca de inúmeras respostas quanto às concepções destes frente ao uso do método.

Enfatiza-se que a motivação na escolha desses cursos e professores, ocorreu devido à utilização de metodologias ativas pelos mesmos. Contudo, vale ressaltar que somente o curso de Medicina traz em seu PPC a proposta de uso de tais métodos, já o curso de Enfermagem passa por reformulações e adequações para a implantação de tal metodologia.

Considerando que o quadro de docentes dos cursos conta com um número relativamente grande de profissionais, ao se pensar em nível de pesquisa, alguns critérios foram considerados para seguimento nos processos de coleta de dados.

Como critérios de inclusão foram considerados:

- Ser docente efetivo do curso de graduação em enfermagem ou graduação em medicina;
- Fazer uso de metodologias ativas (independentemente do método) em seus processos de ensino por mais de um ano.

Como critérios de exclusão:

- Não ser docente da Universidade Federal de Rondonópolis;
- Não possuir experiência no uso de metodologias ativas;
- Não ser docente efetivo.

Dessa forma, o número de participantes foi definido ao longo da pesquisa uma vez que esta foi orientada pelo critério de saturação dos dados. Sendo assim, fizeram parte do processo de coleta de dados 12 participantes, sendo cinco do curso de enfermagem e sete do curso de medicina, destes seis são doutores, cinco são mestres e um especialista. A quantidade de participantes do curso de enfermagem é inferior aos da medicina pelo fato de não haver um grande número de professores que fazem uso de metodologias ativas por mais de um ano em suas atividades.

As formações dos professores variaram entre biólogos, enfermeiros, médicos, nutricionistas e farmacêuticos. O tempo de formação dos participantes variou de um mínimo de nove a 20 anos de formação, quanto ao tempo de atuação docente houve variação entre quatro a 18 anos.

### 2.2.1 Caracterizando o local escolhido

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Rondonópolis, localizada no município de Rondonópolis-MT. Conforme descrições obtidas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Graduação em Enfermagem e Graduação em Medicina, o *Campus* Universitário de Rondonópolis (CUR) foi criado e homologado em 31 de março de 1976, mediante a Resolução nº. 01/76 do Conselho Universitário da então Universidade Estadual de Mato Grosso, muito embora a Lei Estadual nº. 3575, de 2 de dezembro de 1974, já autorizasse a sua criação como Centro Pedagógico de Rondonópolis (CPR). Oferecendo simultaneamente os Cursos de Ciências e Estudos Sociais na forma de Licenciatura Curta, o Centro Pedagógico de Rondonópolis iniciou suas atividades em 05 de maio de 1976.

Em 8 de maio de 1980, foi aprovada a estrutura organizacional do Centro, o qual definia normas sobre os cursos, procedeu-se aos estudos para elaboração do projeto de criação de novos cursos (Letras, Ciências Contábeis e Pedagogia). Com o crescimento do município, havia a necessidade da oferta de mais cursos, originando em 1986 a implantação dos cursos de História e Geografia, extinguindo o curso de Estudos Sociais; em 1988, os cursos de Matemática e Biologia substituíram o de Ciências.

No ano de 2000, foi conquistado pelo *Campus* o Curso de Biblioteconomia; em 2002 foi criado o curso de Zootecnia e em 2003 foi criado o curso de Psicologia. Também no ano de 2003, foi implantada, em Rondonópolis, com o apoio da sede (*Campus* de Cuiabá) uma Turma especial de Enfermagem, coordenada por professores da Faculdade de Enfermagem *Campus* de Cuiabá.

No ano de 2005, após visita do representante do MEC e solicitações da população e do *Campus* de Rondonópolis, o MEC aprovou a construção de um prédio para abrigar salas de aulas e laboratórios para atender aos novos cursos propostos, assim como aos que ainda estavam em consolidação (Licenciatura em Informática, Psicologia e Zootecnia). No ano de 2006, foram entregues dois prédios, onde se instalaram definitivamente os cursos de Psicologia, Engenharia Agrícola e Ambiental e Engenharia Mecânica. Em 2009, com a adesão ao REUNI foi criado o bacharelado em Ciências Econômicas.

No ano de 2010, foi entregue a primeira fase da construção de um prédio para o Curso de Enfermagem, sendo a segunda fase entregue finalizada no ano de 2019.

Por volta dos anos de 2013 a 2014, foi implantado no *Campus* o Curso de Graduação em Medicina, o qual se mantém até os dias atuais nas dependências pertencentes ao curso de enfermagem devido à não finalização do prédio destinado para o mesmo. Outro ponto relevante a ser ressaltado foi a criação, em 2009, do primeiro programa de Pós-Graduação – *stricto sensu* – na área de Educação.

### 2.2.2 O curso de enfermagem

O curso de enfermagem da UFR, conforme descrito acima, iniciou suas atividades em 2007, esse mantém os preceitos de formação do profissional enfermeiro, em que o mesmo deverá reconhecer e intervir nas necessidades sociais da saúde com ênfase no Sistema Único de Saúde (SUS) sempre com o intuito de assegurar a integralidade da atenção e a humanização no atendimento.

De acordo com o PPC, o Curso de Graduação em Enfermagem do *Campus* do Rondonópolis confere o grau de Bacharel em Enfermagem por meio da modalidade presencial, sendo ofertadas 30 vagas ao ano através do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), transferências compulsórias e facultativas e processo seletivo específico. O curso desempenha suas atividades de modo integral com uma carga horária total de 4.080 horas com duração total de 04 anos e meio, divididos em 09 semestres.

Também mantém como objetivo principal formar enfermeiros generalistas com competências e habilidades para desenvolver práticas assistenciais, educativas e de gestão de forma ética, crítica, reflexiva no desenvolvimento do cuidado a indivíduos, famílias e comunidade nos diversos cenários de inserção do enfermeiro.

Conforme estipulado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Enfermagem, os conteúdos essenciais contemplam as áreas de Ciências Biológicas e da

Saúde, Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Enfermagem, entre eles estão incluídos: Fundamentos, Assistência, Gestão e Ensino de Enfermagem. As disciplinas estão agrupadas em 05 (cinco) Núcleos de Formação cujo desenho esboça o agrupamento de ofertas obrigatórias para o curso, que correspondem à formação específica, ética e legal da profissão.

O curso conta atualmente com um corpo docente de 23 professores, dos quais 21 são efetivos e 02 atuam em regime de contrato. Daqueles, 21 possuem formação em enfermagem e outras 02 docentes são farmacêuticas bioquímicas. Quanto a níveis de formação, 13 são doutores, 09 são mestres e apenas 01 especialistas. Em relação ao quadro de alunos, no semestre letivo 2020/1, existem 125 estudantes matriculados.

O método de ensino ainda faz uso em sua grande prevalência de formas tradicionalistas de ensino, caminhando ainda a passos lentos para processos de ensino através de métodos ativos, sendo esta a proposta para a formulação do novo Projeto Pedagógico do Curso.

### 2.2.3 O curso de medicina

De acordo com seu PPC, este atende às resoluções nº 2 de 18 de junho de 2007, das Diretrizes Curriculares Nacionais, nº 4 de 7 de novembro de 2001 e a nº 3 de 02 de julho de 2007, em que o Curso de Graduação em Medicina da UFR incentiva a formação generalista dentro de uma perspectiva que assegura a flexibilidade, a diversidade e a qualidade, permitindo competências e habilidades diferenciadas em um mesmo programa.

A criação do curso foi autorizada pelo Ministério de Educação pela Portaria SESu nº 109 de 05/06/2012 com 40 vagas, a partir do projeto de Expansão de Vagas do Ensino Médico nas Instituições Federais de Ensino Superior, respaldada em estudo que comprova a necessidade do ensino de medicina na região.

A missão do curso mantém o compromisso de atuar junto às necessidades demográficas, geográficas, culturais e epidemiológicas da região sul de Mato Grosso, através de metodologias de ensino adequadas e em ambientes apropriados. Nesse contexto, o curso se compromete em ofertar uma formação compatível com os vários níveis de atenção à saúde e conhecimento técnico, científico e humanístico que o capacite a identificar, conhecer e vivenciar os problemas de saúde do indivíduo e da comunidade e a participar da solução dos mesmos, por meio de ações de valorização acadêmica, de prática comunitária e de apoio ao fortalecimento da rede regional de saúde, agindo com criatividade, espírito crítico-científico e de acordo com princípios éticos.



O curso funciona em turno integral com atividades nos períodos matutinos e vespertinos, podendo ter atividades no período noturno, especialmente nos dois últimos anos do curso que correspondem ao internato. O Curso possui duração regular de 12 semestres.

Os métodos de ensino do curso variam, podendo ocorrer em sala de aula, ministrando teorias na forma de conferências ou palestras, em atividades de tutorias e em aulas de campo. A orientação pedagógica tem como base a centralização do processo de ensino-aprendizagem no estudante e nas necessidades de saúde da população. Para tal, os recursos didático-pedagógicos utilizados possuem como base os métodos de aprendizagem ativa e construtiva, os quais de acordo com PPC, incluem aulas práticas e teóricas em pequenos grupos, seminários multidisciplinares de integração, aprendizagem baseada em problemas, raciocínio baseado em casos e orientação construtivista sociologicamente orientada do processo de aprendizagem. Dessa forma, desde o início do curso, o estudante é inserido no processo de construção de conteúdo, desenvolvimento de habilidades médicas e inserção precoce na comunidade.

Para a efetivação de tais atividades, o corpo docente atual do curso é formado por 52 professores, sendo 43 em regime efetivo e 9 em regime de contrato. Desses, 30 docentes possuem formações específicas em medicina e 22 são de outras formações que atuam em áreas de nível básico de ensino na saúde, tais como bioquímicos, biólogos, enfermeiros, psicólogos, nutricionistas, biomédicos, farmacêuticos e demais contextos profissionais necessários para a formação integral do profissional médico. Quanto aos níveis de formação, dos 52 docentes atuantes, 18 são doutores, 04 mestres, 29 especialistas e 01 possui apenas a graduação. Quanto aos alunos do curso, matriculados no semestre letivo 2020/1 são 211 estudantes divididos em 06 turmas semestrais (1º, 3º, 5º, 7º, 9º e 11º semestre).

### **2.3 Coleta de Dados**

Após o consentimento dos participantes da pesquisa em participar da mesma, esses individualmente foram convidados a escolherem uma data e horário que fosse de sua disponibilidade e preferência, para assim realizar a coleta dos dados. Ressalto que anteriormente os coordenadores dos cursos foram contatados por meio de Cartas de anuências (APÊNDICES A e B) permitindo a realização desta pesquisa com seus colaboradores.

Devido a questões relacionadas ao distanciamento social imposto pela pandemia no ano de 2020, a coleta de dados foi realizada via plataforma Google Meet. *A priori* o intuito para a coleta de dados desta pesquisa era composto por uma fase de observação das atividades

desenvolvidas em sala de aula pelos docentes selecionados, além da entrevista individual com cada docente. Contudo, essa fase de observação não viera a ser possível de realização uma vez que, devido às condições trazidas pela pandemia, as atividades presenciais da Universidade em estudo foram suspensas por tempo indeterminado, impossibilitando assim o acompanhamento dos docentes em sala de aula.

Sendo assim, após agendamento prévio com os participantes, foi enviado um link para conexão individual com a pesquisadora. Dessa forma, após estabelecimento de uma conexão online por videoconferência, foi realizada a coleta de dados através de uma entrevista semiestruturada, com um roteiro apropriado para abordagem da temática referente à pesquisa, pois, assim como descreve Minayo (2010), a entrevista possuía uma sequência de questões claras, que facilitaram e asseguraram a abordagem desse processo. A realização da entrevista foi feita através de um roteiro (APÊNDICE C) de questões previamente definidas e informadas aos participantes, as videochamadas foram gravadas, posteriormente transcritas na íntegra e submetidas ao processo de análise dos dados para seleção de falas pertinentes à obtenção dos objetivos da pesquisa.

Considerando a aplicação da entrevista semiestruturada, Minayo (2010) explica que este tipo de entrevista pode ter apoio de um roteiro semiestruturado sobre o tema pesquisado, o qual permite, por vezes, ao entrevistado falar livremente suas ideias pertinentes ao tema.

Ao utilizar a entrevista semiestruturada, os participantes mostraram-se mais “soltos”, conseguindo expor o que realmente pensavam acerca do tema, o que dificilmente seria alcançado ao utilizar uma entrevista fechada.

Nesse mesmo contexto, Oliveira (2016), nos descreve que

A entrevista é um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador (a) e entrevistado (a) e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando. No entanto, é preciso que o entrevistador não interfira nas respostas do entrevistado (a), limitando-se a ouvir e gravar a fala dele (a). Quando não entender uma determinada frase, deve solicitar que o entrevistado (a) repita o que foi dito anteriormente (OLIVEIRA, 2016, p. 86).

Ainda considerando a liberdade de expressão do entrevistado, Triviños (1987) afirma que a entrevista “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146), fatores estes essenciais para o alcance dos objetivos desta pesquisa.

## **2.4 Análise dos Dados**

Os dados foram analisados sob os fundamentos da análise de conteúdo, mais especificamente nas categorias temáticas de Bardin (2011), sendo denominada como Técnica de Análise de Conteúdo, a qual é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplica a discursos diversificados. Essa técnica de análise desenvolve-se em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, a interferência e a interpretação (BARDIN, 2011).

A primeira fase, segundo Bardin (2011), é a fase correspondente à organização, que diz respeito a um período de reconhecimento de materiais, objetivos e intuições para posteriormente iniciar a sistematização das ideias. Dessa maneira, foram realizadas leituras de todo o material adquirido por meio das entrevistas realizadas, buscando sintetizar, de uma maneira geral, as ideias principais e os significados gerais ali contidos. Nessa fase, também foi realizada a pré-exploração do material por meio da leitura “flutuante”, a qual tem por objetivo estabelecer contato com os documentos e conhecer o texto, buscando impressões e orientações.

Na segunda fase, foi selecionado o material a ser discutido, separando-os em unidades de análise. Nessa fase, foi realizado o recorte das falas dos participantes. Esses recortes, segundo Bardin (2011), permitem a identificação de unidades comparáveis de categorização, o que conseqüentemente nos levou às temáticas de análise da pesquisa.

Na terceira e última fase, foi realizada a categorização que correspondeu a uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, posteriormente, por reagrupamento, segundo o gênero. A análise final dos dados coletados foi realizada a partir da sistematização dos mesmos, considerando as questões problematizadoras e os objetivos traçados nesta pesquisa.

## **2.5 Implicações Éticas**

Conforme as exigências da Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde que “dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes (...)” este projeto foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa de Rondonópolis, sendo aprovado sob o parecer de nº 3.777.980 (ANEXO A).

Os materiais utilizados para a realização deste estudo, foram utilizados somente para os propósitos deste, permanecendo arquivados, sob responsabilidade da pesquisadora, por cinco anos, de acordo com a Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Foram asseguradas aos participantes da pesquisa a privacidade, a confidencialidade, a proteção de sua imagem, assim como a não utilização das informações em prejuízo das pessoas ou comunidades, em relação a aspectos que venham a atingi-los. Para identificação durante a explicitação de “falas ou atos” dos participantes durante a pesquisa, foram utilizadas identificações fictícias denominadas por pedras preciosas, sendo estas escolhidas pelos próprios participantes.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ANEXO B) foi enviado via e-mail a todos os participantes um dia antes da data agendada para realização da entrevista, nele foram descritos os objetivos, o método e a aplicação dos resultados, assim como o intuito da pesquisa. Foi solicitado que, ao concordar com o termo, o participante reenviasse uma cópia assinada para a pesquisadora e ficasse com outra cópia.

### 2.5.1 Riscos e benefícios

Os riscos da participação em tal pesquisa se restringiram ao incômodo dos participantes em disponibilizarem parte do seu tempo nos processos de coleta de dados e à invasão de privacidade no que se remete à observação de suas condutas e alteração de suas rotinas em determinado período e de constrangimento ao responder questões pertinentes a sua prática profissional. Não são evidentes outros riscos relacionados com a participação na pesquisa, visto que são mínimos por ser uma pesquisa apenas com entrevista online.

Com o intuito de minimizar a possibilidade de tais riscos acima citados, garantiu-se aos participantes o acesso aos resultados individuais e coletivos da pesquisa; a realização das entrevistas ocorreu em locais reservados escolhidos pelos participantes; evidenciou-se a liberdade quanto posição de não responder questões que lhe causassem constrangimentos; atenção quanto à manifestação de sinais verbais e não verbais de desconforto; assegurada a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo assim a não utilização das informações em prejuízo dos participantes ou da comunidades; garantido a divulgação pública dos resultados obtidos na pesquisa; enfatizado ao participante que foram respeitados seus valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos; e assegurada a inexistência de conflito de interesses entre o pesquisador e o participante envolvido.

Quanto aos benefícios se limitaram a fazer parte de um seletivo grupo que disponibilizou dados para a construção de uma pesquisa, a qual pretendeu demonstrar as experiências de profissionais docentes, ao utilizarem uma metodologia diferenciada a aquela apreendida no tempo de sua formação. Acredita-se ainda que esta pesquisa pode vir a promover modificações nas condutas dos docentes que tiverem acesso a mesma e que ainda não fazem uso das metodologias ativas em sua prática profissional.

### 3 EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos. A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade (BRANDÃO, 2007, p. 10).

A educação pode ser contextualizada de forma ampla, afinal esta envolve desde aspectos de formação do indivíduo, como pessoa e profissional, até questões de formação de caráter e postura através das experiências adquiridas no decorrer desses processos. Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003) descrevem que

A educação desde sempre é uma prática social que ocorre em todas as instituições. As transformações da sociedade contemporânea consolidam o entendimento da educação como fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizados ou não (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2003, p. 268).

Trazendo o ser humano como um ser em constante formação e transformação, a educação é vista como algo primordial nas conquistas desses processos. Tal fator é descrito por Carvalho (2005) referindo-se à educação como formação, como processo de conhecimento, de ensino e aprendizagem, sendo essa parte dos processos de existência humana, assim como da busca do ser humano em querer saber mais.

Durante o processo de formação humana, são inúmeras as experiências adquiridas nos caminhos percorridos que podem vir a interferir nessa construção. Dewey (1976) afirma que “tudo depende da qualidade da experiência por que se passa. A qualidade da experiência tem dois aspectos: o imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato de sua influência sobre experiências posteriores” (DEWEY, 1976, p.16).

Agregando ainda o fato de a experiência ser fundamental no que envolve a educação, Dewey (1976) ressalta que a “[...] experiência se faz por interação do indivíduo com pessoas e cousas, significa que a educação é, essencialmente, um processo social” (DEWEY, 1976, p. 54). Corroborando com tais ressalvas, Freire (2019) enfatiza que, ao pensar criticamente as práticas desenvolvidas durante as suas experiências de atuação e formação permite-se a melhora das ações futuras. A ação de reflexão sobre a prática profissional pode interferir de diversas formas nos processos de atuação docente. Bitencourt (2017) ressalta que “através da reflexão sobre o exercício de sua profissão, o professor tem a possibilidade de dar significado e

transformar em experiência os saberes adquiridos nas circunstâncias vividas no exercício de sua profissão” (BITENCOURT, 2017, p. 79).

Tais contextos demonstram o quanto o simples fato de viver, refletir sobre sua atuação profissional, pode interferir nos processos de educação de cada indivíduo; as vivências cultivadas ao longo da vida e os desafios enfrentados, todos esses pontos podem causar mudanças ou interferências, principalmente no que se remete ao docente, uma vez que esse aprende, vivencia e ainda, de alguma forma, leva adiante conhecimento aos demais. Afinal, como é descrito por Freire (2019)

a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além de conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas (FREIRE, 2019, p. 96).

Carvalho (2019, p. 19) enfatiza que “a educação tem uma contribuição significativa à cidadania, compreensão e ampliação da consciência de democracia, liberdade e emancipação humana”; “a educação de qualidade é aquela que tem projeto político e pedagógico compromissado com a transformação da realidade. Além de desenvolver raciocínios e conteúdos, que são necessários, a educação tem a ver com postura diante do mundo” (CARVALHO, 2005, p. 53).

Frente aos pressupostos descritos em relação à importância da educação para formação humana, outro fator de grande valia se faz presente, o processo de formação do docente, uma vez que esse é a chave de acesso para a busca de conhecimento para com os estudantes. Faz-se necessário reconhecer que durante os processos de formação docente ocorrem inúmeras transformações, adaptações, sempre objetivando a busca de melhorias nos processos de formação para assim possibilitar uma maior amplitude de práticas a serem utilizadas por estes docentes durante sua atuação. Conforme é descrito por Freire (2018), o docente tem que estar aberto a transformações constantemente, a encarar riscos e desafios diante de sua prática educativa. Freire (1991) ressalta também que “ninguém começa a ser educador numa terça feira (*sic*) às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58). Corroborando, Carvalho (2019) ressalta que é durante a realização de suas atividades práticas, nos espaços da sala de aula, que o professor consegue se constituir, durante seu ato pedagógico, durante seu próprio ensinar.

Partindo ainda dos processos de formação docente, pode-se afirmar que ela não está ligada ao simples fato de concluir um curso superior com caráter docente. Faz-se necessário a busca constante por aperfeiçoamentos e aprendizagens permanentes, diante das mais variadas formas de ensinar e promover ensino ao estudante. Torna-se assim errôneo, por parte do docente, acreditar que está “pronto” ao finalizar uma graduação, pelo contrário, assim como descrito anteriormente, esse deve estar em constante busca de aperfeiçoamentos com o intuito de melhorar seu desempenho, assim como propiciar condições básicas de aprendizagens viáveis aos estudantes. Tais pontos são ressaltados por Dewey (1976, p. 44) que traz que a “educação como crescimento ou conquista da maturidade deve ser um processo contínuo e sempre presente” e Freire (2018, p. 73) que descreve que “[...] é preciso que o educador se capacite. Isto é um ponto central na formação do educador, que tem de ser uma formação permanente”. Freire (2001) complementa este contexto ao nos trazer que os processos de formação docente são essenciais para a constituição de sua identidade profissional, para as possibilidades de promoção do protagonismo dos estudantes e elemento imprescindível para a constituição de uma educação de qualidade.

Algo notório nessas discussões é que ser docente não é algo previamente determinado, com um tempo, local ou período de conclusão para sua formação, observa-se que, a partir do momento que se passa a seguir a linha da docência, estará destinado a um processo constante de refazer, construir e reconstruir seus conceitos. Deve-se ter consciência de que sempre deverá buscar evoluir, uma vez que estará diante de uma sociedade que vivencia transformações diariamente. Vale frisar que o professor deve manter vivo dentro de si e em sua prática a essência humana, sua individualidade e seus preceitos básicos, deve sim estar aberto às evoluções e mudanças, mas assim como ensina os estudantes a exporem suas percepções, ele não deve se abster totalmente da sua identidade pessoal, uma vez que os ensinamentos vivenciados por esse docente também poderão vir a interferir em sua atuação diante dos estudantes. Sacristán (1999, p. 67) afirma que “a atividade docente não é exterior às condições psicológicas e culturais dos professores. Educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contato com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante”.

Ainda abordando sobre os desafios da constante formação de ser docente, os riscos e medos enfrentados, Freire (2019) afirma que

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da



insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser 'educado', vai gerando a coragem (FREIRE, 2019, p. 45).

Também nesse contexto de formação docente, alguns docentes apresentam certa comodidade ou certo medo do novo, e por vezes acabam acreditando que aperfeiçoamentos e atualizações deveriam de alguma forma ser ofertados, através de cursos e capacitações técnicas pelas instituições em que trabalham. Contudo, além de tais pontos que podem ser ofertados pelas instituições de ensino, que na maioria das vezes não são, ainda existem alguns pontos primordiais para a evolução desse profissional em sua prática. Entre esses pontos são ressaltados por Mesquita, Meneses e Ramos (2016) as reflexões críticas, conscientes e plurais sobre a própria prática docente, uma vez que é através destas ações que será possível aos professores repensarem e modificarem sua prática educativa, considerando a necessidade de ter professores aptos a fazer brotar sujeitos críticos, reflexivos e questionadores em resposta às necessidades da sociedade. Não basta a instituição promover cursos ou atualizações, mas sim primeiramente o professor estar aberto a compreender sua ação docente.

Carvalho (2005) e Contreras (2002) afirmam que é necessário que o professor compreenda que a prática educativa está norteada por diversos valores, visões de mundo, homem e conhecimento. Dessa forma, é fundamental que, para ensinar, o professor tenha além de conhecimento da matéria a ser ensinada e recursos didáticos, a percepção de fazer presente os interesses e necessidades dos estudantes, assim como as consequências das práticas pedagógicas dispostas a estes. Bitencourt (2017) complementa tais aspectos enfatizados acima e salienta, mais uma vez, a necessidade de reflexão sobre a prática docente

Além de um sólido entendimento de sua matéria tem de ter o entendimento do papel da sua disciplina em programa de formação; necessita também ter conhecimento da ciência da educação e da pedagogia, não deixando de lado toda experiência adquirida em outros contextos formativos para que, por meio dessas experiências, possa refletir sobre sua prática e transformá-la (BITENCOURT, 2017, p. 68).

Considerando as questões de reflexão sobre a prática docente, Freire (2019) nos traz que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2019, p. 24). Ainda na mesma obra, Freire afirma que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2019, p. 40). Nessa perspectiva, compreende-se que, para a atuação docente, é fundamental que tenha formação teórico-metodológica para a docência de melhor qualidade. Dessa forma, para o profissional, nesse caso da enfermagem e da medicina, que atua como docente, faz-se necessário ações de formação permanente.

Voltando-se aos pressupostos que se referem a profissionalidade, Contreras (2002) pontua que “a análise e reflexão sobre a prática profissional que se realiza constitui um valor e um elemento básico para profissionalidade dos professores” (CONTRERAS, 2002, p. 84).

Contreras (2002) descreve ainda algumas dimensões que vão muito além de aspectos técnicos para se ter uma profissionalidade docente, colocando que dentro das competências profissionais se faz necessário observar os modos em que se constroem e sustentam vínculos, como são realizadas as trocas de saberes entre professores, sendo esses aspectos que dizem muito em relação às competências didáticas do professor, tanto dentro ou fora da sala de aula. Lüdke e Boing (2004) dizem que o termo profissionalidade foi introduzido no Brasil por meio da influência francesa, na qual a noção de profissionalidade estaria associada ao conceito de competências. Contudo, mais a diante Ambrosetti e Almeida (2007) trazem que a atuação docente com perspectiva da profissionalidade vai muito além de considerar as competências de cada profissional, mas que esta implica compreender os professores como atores sociais, os quais agindo em um espaço de ensino, constroem nessas ações a sua vida e sua profissão, tornando-se assim verdadeiros atores da construção social.

Complementando os dizeres acima, Bolzan e Isaia (2006) descrevem a conceituação de professoralidade, a qual consiste na constante reflexão sobre a prática docente e o processo de formação.

[...] entendemos a professoralidade como um processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente. Esse processo de reflexão crítica, feito individualmente ou em grupo, pode tornar conscientes os modelos teóricos e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional e, ao mesmo tempo, favorecer a comparação dos resultados de sua proposta de trabalho com as teorias pedagógicas e epistemológicas mais formalizadas (BOLZAN; ISAIA, 2006, p. 491).

Nesses pressupostos, fica evidente o quanto o agir docente vai além de estar atuando em uma sala de aula, em apenas aplicar ou repassar conteúdos, mas sim em toda uma atuação didático-pedagógica que virá a expor não somente seus conhecimentos técnicos ou teóricos, mas também a manifestação de questões éticas e sociais vivenciadas pelo mesmo; “[...] ao longo da trajetória docente, os professores vão se formando e se [trans]formando, tendo presentes as demandas da vida e da profissão” (BOLZAN; ISAIA, 2006, p. 492).

Contextualizando todas as observações trazidas neste texto, observa-se que a educação juntamente com os processos de formação docente, abrem possibilidades à construção de indivíduos que venham a ser mais críticos diante da sociedade, reflexivos diante de suas práticas e tais possibilidades vão favorecendo a práxis educativa de forma a permitir a individualidade de cada ser em si. Tal fator ocorre a partir do momento em que o professor compreende as interferências e a responsabilidade que sua atuação possui sobre a formação de um indivíduo e sobre si mesmo como profissional docente. Vale mencionar a reflexão que Pimenta e Anastasiou (2002) nos trazem, eles acreditam que

O Ser Professor constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de angústias e anseios, do verdadeiro sentido que tem em sua vida o Ser Professor (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002, p. 77).

Corroborando com a descrição de construção do professor, voltando-se a preceitos de formação superior, é notória a interferência que as experiências vivenciadas por este profissional vêm de encontro com seu perfil de atuação, o quanto se remetem as conceituações de professoralidade já trazidas anteriormente. Em sua grande maioria, as dificuldades, superações e êxitos, principalmente no âmbito de formação superior, vem a agregar ou limitar uma atuação docente futura. Será através das vivências individuais que o professor virá a construir sua própria trajetória de atuação.

O contexto de ensino da área da saúde não fica distante desses pressupostos, uma vez que o profissional superior docente da área da saúde buscará, em sua grande maioria, repassar suas experiências aos estudantes, contudo cada profissional as vivencia de um modo diferenciado, o que torna assim cada profissional docente com uma atuação única, sendo a própria história a base para suas condutas e ensinamentos.

### **3.1 Atuação docente no ensino superior**

Como visto até aqui a educação permeia todos os processos de formação humana, estando presente em todas as etapas da vida. Contudo, nesta pesquisa me direcionei à etapa de formação profissional, mais especificamente no contexto de formação dos profissionais da área da saúde, para alcance do entendimento desse período de aprendizagem, os estudos foram

direcionados ao âmbito do ensino superior, mais precisamente à atuação do docente nessa área de ensino.

A princípio, ao descrever a atuação docente no ensino superior, vale ressaltar a situação diante do que concerne a leis empregadas a tal condição de atuação profissional. No Brasil, não existe uma política pública realmente sólida no que se refere aos processos de formação do professor universitário. A Lei de Diretrizes e Bases Curriculares (Lei nº 9.394/96) remete-se ao assunto formação docente do ensino superior no Artigo 66 que descreve a seguinte condição “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Considerando descrições mais atuais, no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), é descrito como uma de suas metas e estratégias o aumento da qualidade de ensino por meio da exigência do aumento no número de mestres e doutores nos quadros de professores das universidades, assim como a ampliação de programas de pós-graduação. Dentro do PNE, aparecem ainda índices de necessidade de melhorias nas questões de inovação e formação de recursos humanos. Contudo, sabe-se que todas as condições legislativas descritas acima, agem ainda de forma embrionária, não atingindo o real papel que se faz necessário.

Partindo dos mesmos pressupostos, Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003) enfatizam em seus escritos que, mesmo diante das inúmeras condições que um docente venha a se deparar em seu percurso de atuação, ele sempre acabará de alguma forma exercendo sua ação docente, seja como educador, seja como comunicador. Nas questões de atuação prática, observam-se inúmeras falhas e dificuldades por parte dos docentes diante da realização de suas atividades. Pode-se aqui descrever que, para um docente desempenhar suas atividades no ensino superior, não basta apenas possuir um determinado conhecimento técnico, mas sim carregar consigo a capacidade de levar o estudante a pensar criticamente, acerca de todos os aspectos encontrados por ele como cidadão, estimulando assim que este estudante venha a desenvolver seu próprio perfil como profissional diante da sociedade.

Torna-se notório que o docente do ensino superior não adquire rapidamente este perfil de profissional, apto a ensinar outros a serem profissionais; para tanto é necessário dispensar tempo e processos de formação contínua. Em concordância a tal condição, Imbernón (2006) traz que a formação docente transcende o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, vai além desse contexto, se faz necessário o estabelecimento de modelos relacionais e participativos, porém, para isso é necessária a destinação de tempo para essa troca de

experiências entre os mais variados perfis docentes. Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003) ressaltam que

Essas características do ensinar na Universidade exigem uma ação docente diferenciada da tradicionalmente praticada. Na docência, como profissional que realiza um serviço à sociedade, o professor universitário precisa atuar como profissional reflexivo, crítico e competente no âmbito de sua disciplina, além de capacitado a exercer a docência e realizar atividades de investigação (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2003, p. 271).

Nesse mesmo seguimento, Therrien, Dias e Leitinho (2016) afirmam que “a docência para a educação superior exige domínio de conhecimentos a serem transmitidos pelo professor e profissionalismo semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer profissão” (THERRIEN, DIAS, LEITINHO, 2016, p. 24). Soma-se a essas condições ainda o fato das exigências de realização de pesquisas por parte desses docentes, destinando grande parte de sua carga horária para tal atividade; diante dessa condição Gatto Júnior *et al.* (2020) descrevem que o fato de serem impostos certos produtivismos acadêmicos acaba ocasionando reflexos no ensino de graduação e que a prática do professor muitas vezes é atravessada pela produção científica, provocando prejuízos na sua própria formação docente, assim como na formação dos profissionais de saúde.

Nesse cenário, observa-se que também existe uma certa valorização no ensino superior para aqueles profissionais que além da docência exercem ainda sua função de formação, por exemplo, um enfermeiro graduado atuando como enfermeiro assistencial e enfermeiro docente. O profissional que atua dessa forma acaba sendo visto com grande valorização, entretanto este profissional que atua em dois âmbitos, em sua grande maioria, não possui o caráter real necessário de formação docente e entendimento das peculiaridades do ensino.

Nesse mesmo contexto, o que se faz prioritariamente presente são as “cópias” de experiências vividas, como é descrito por Therrien, Dias e Leitinho (2016), as atividades docentes têm por base, em sua grande maioria, mais imitação da docência que tiveram quando passaram por sua formação, do que propriamente o desenvolvimento do que de fato significa ser docente na educação superior. Cunha (2016) corrobora com isso ao descrever que as pesquisas na área da formação de professores recorrentemente apontam que os docentes reconhecem em seus ex-professores a inspiração mais forte para a construção de seu perfil de atuação profissional, principalmente no que se remete a professores universitários. Outro fator de grande relevância, descrito por Severino e Fazenda (2002), é que podem ocorrer interferências na formação do professor do ensino superior tanto em relação às exigências

sociais, quanto ao profissional a ser formado naquele momento, compreendendo em que circunstâncias históricas são exigidas as habilidades técnicas articuladas às posturas éticas, tais fatores estão diretamente ligados às necessidades de mercado empregatício de cada local e período.

Em continuidade às afirmações descritas pelos autores acima, corrobora-se com o contexto de que se torna algo de grande complexidade pensar em um professor que passe por um processo de formação para atuar no ensino superior; até mesmo pode-se dizer sobre uma auto(trans)formação que venha a alcançar todas as propostas de propiciar ensino de qualidade aos estudantes, assim como atender às demandas impostas pelas exigências da sociedade. Para tanto, Marcelo (1999) relembra que somente através da formação docente é possível para os professores adquirirem ou aperfeiçoarem seus conhecimentos, habilidades e disposições para exercerem suas atividades de modo a melhorar a qualidade da educação que seus estudantes recebem.

Vale aqui frisar que a formação de professores, ao ser diretamente sujeitada à auto(trans)formação do docente, passa a estar associada ao desenvolvimento profissional, no qual passam a serem valorizadas as ações que venham a estimular esses profissionais a serem mais reflexivos, assumindo a responsabilidade sobre as escolhas realizadas para seu desenvolvimento profissional, sobre as quais eles sejam conscientes e assumam a necessidade de darem voz até mesmo às políticas educacionais.

Tais condições permitem visualizar o quanto a formação desse profissional estará ou deverá estar sempre em constante desenvolvimento e aperfeiçoamento para a construção tanto de suas percepções pessoais quanto profissionais.

Diante de todos esses desafios e dificuldades de uma real formação com enfoque do docente no ensino superior e a busca por aperfeiçoamento das atividades realizadas por tais profissionais, faz-se necessária a presença da formação permanente, para que assim realmente seja possível alcançar de forma efetiva a colaboração no desenvolvimento humano dos estudantes e até mesmo do professor. Conforme é descrito por Cavalcante *et al.* (2011) ao pensar no desenvolvimento do profissional docente do ensino superior, é preciso ver esse como pessoa, buscando um sentido real à sua carreira, a qual pode perpassar pelos mais diferentes percursos profissionais.

Gama (2007) está de acordo a esses pensamentos, afirmando que o desenvolvimento profissional docente é um processo evolutivo, em que as vivências pessoais do professor estão interligadas com as experiências profissionais, sendo também indissociáveis da própria

instituição, do seu currículo e das suas particularidades. Acredita-se que o desenvolvimento profissional precisa ser um processo interativo, dinâmico, ininterrupto, sem fim, o qual abranja tanto os aspectos conceituais quanto os comportamentais.

Complementando as últimas colocações, Martins (2005) destaca, em seu estudo, que as Instituições de Ensino precisam oferecer programas formativos, nos quais os possíveis futuros professores possam realizar tarefas docentes de aulas práticas e através dessas ações práticas seria possível o alcance de melhorias na qualidade da educação superior; contudo ainda continuará se fazendo necessário conscientizar-se da importância da análise e da reflexão sobre sua própria ação, como elemento fundamental para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Torna-se claro que o desenvolvimento profissional docente caminha totalmente ligado à sua trajetória formativa, assim como às experiências de vida e profissional do educador, as quais, de alguma forma, podem vir a incentivar eles a refletirem sobre suas práticas, principalmente através da interação com os demais profissionais da área. De acordo com Freire (2001), o desenvolvimento profissional dos docentes só se torna realmente efetivo a partir do momento em que ele é analisado em conjunto com a formação docente, sendo esse o momento fundamental para a reflexão crítica sobre a prática.

Nesse mesmo pressuposto, o docente deve conscientizar-se que faz parte de um processo de construção da sociedade, ao promover a formação de novos profissionais para atuarem nos mais variados contextos. Carvalho (2005) complementa isso ao afirmar que “a função primordial do professor consiste em provocar, desafiar, estimular e ajudar os estudantes a desenvolver suas habilidades cognitivas e potencialidades criadoras” (CARVALHO, 2005, p. 62). Ficando assim notório o quanto a atuação do professor no ensino superior vem a interferir muitas vezes nas próprias escolhas dos caminhos a serem seguidos por seus estudantes; afinal a partir do momento em que o professor do ensino superior consegue desenvolver um perfil que esteja consciente dessa responsabilidade, conseqüentemente virá a buscar meios de estimular o estudante à criticidade, à curiosidade e até mesmo ao anseio pelo “novo”, pelo querer ir além. Contudo, sabe-se que os caminhos que devem ser enfrentados pelos docentes até chegarem a esse período de conscientização é permeado por inúmeras incertezas e desafios, os quais dependem de apoio institucional e incentivo do próprio professor para serem superados.

### 3.2 Prática docente na área da saúde

A atuação docente por si só enfrenta diversos desafios em seu percurso de atuação. No contexto de ensino superior, como visto anteriormente, as dificuldades que o docente passa a enfrentar são inúmeras, ao remeter à docência, na área da saúde, não seria diferente. No contexto de ensino da saúde, além do docente enfrentar os desafios de déficits de formação, uma vez que não há um direcionamento de formação para tal profissão, ainda existe a necessidade de se aperfeiçoar constantemente em relação às atualizações de questões da saúde, assim como dos métodos diferenciados de ensino usados na formação desses futuros profissionais.

Nessa linha de pensamento, Grasel e Rezer (2017) ressaltam que a docência no ensino superior, na área da saúde, além de enfrentar as dificuldades presentes no ensino universitário, ainda se deparam com as especificidades de cada campo de atuação. Atualmente, vale dizer que ainda se sofre impactos no ensino na área da saúde referentes à criação do Sistema Único de Saúde (SUS), uma vez que, para o atendimento de sua demanda de estrutura e atendimento integral, novas diretrizes foram determinadas para os processos de ensino nos cursos da área da saúde, objetivando atender às demandas de atendimento impostas pelo SUS. Dessa forma, dentre os principais propósitos de formação desses profissionais da saúde, estão a obtenção de um profissional apto a atender as mais diversas situações agindo de modo humanizado, porém com capacidade de realizar críticas e reflexões diante do contexto de atuação.

Em consonância ao exposto, Colares e Oliveira (2018) ressaltam alguns pontos das DCN's dos cursos da área de saúde, as quais dispõem sobre a importância de um processo de formação que seja viável ao atendimento das demandas da sociedade com enfoque para as necessidades do SUS. Eles descrevem ainda que as DCN's colocam como determinação que a formação deve compreender elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, promovendo ao estudante competências do desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente. Dessa forma, o docente deve buscar meios que alcancem os objetivos traçados, nos quais busca-se construir “um estudante apto a posicionar-se criticamente frente ao contexto sócio-político-econômico do país, atuando como agente de transformação e reconhecendo o papel da prática de profissional no contexto social” (COLARES; OLIVEIRA, 2018, p. 305).

Contudo, vale aqui ressaltar o que é descrito por Araújo e Vieira (2013) referente à formação desses professores da área da saúde, eles enfatizam que esses professores são profissionais que tiveram uma formação como bacharéis de cursos da área, sendo assim eles vão possuir domínio de conteúdo em uma área específica, ou seja, esses profissionais que atuam



como professores não possuem uma formação pedagógica, essa, por sua vez, vem a ocorrer por meio de suas práticas em sala de aula e de formação continuada de professores, isso quando essa última vem a acontecer. Nesse cenário de cursos da saúde, uma minoria dos professores irá ter formação em licenciaturas, geralmente essa vem a ser na área de ciências biológicas, fazendo com que esses atuem em áreas básicas nos anos iniciais dos cursos de saúde. Pode-se assim pressupor que os bacharéis não apresentam aspectos pedagógicos em sua formação, contudo possuem a experiência clínica e a bagagem teórica de áreas específicas, já com os de licenciatura ocorre o contrário.

Sabe-se que, para alcançar a formação docente que venha a permitir a atuação realmente esperada diante dos estudantes, a qual não vem a ocorrer da noite para o dia, existe a necessidade de um corpo docente apto, treinado e com direcionamento específico nesses processos de formação. Entretanto, o que é visivelmente claro diante dos cursos da área da saúde é a falta de investimento, tempo e preparo em capacitações e aperfeiçoamentos que venham a permitir que o docente esteja apto a direcionar o estudante na busca dessa formação profissional.

Outro fator de grande importância, ao atuar diante do ensino em saúde, está no fato de que na prática pode haver a necessidade de incluir um terceiro elemento: o ensino além de ser composto por estudantes e professores, depara-se com a necessidade de incluir um paciente, o qual torna-se também sujeito do ensino e do cuidado. Dessa forma, o docente deve ainda saber manejar tal situação, uma vez que atualmente só o conhecimento das técnicas de assistência não se faz suficiente no âmbito da saúde, fazendo-se necessária uma visão mais humanizada e individualizada em cada atendimento, sendo nesse momento o professor indispensável para promover tais visões ao estudante.

Colares e Oliveira (2018) ressaltam que o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de aprender são competências fundamentais para o profissional de saúde contemporâneo, afirmando que o processo de formação acadêmica ou profissional não é finalizado com a obtenção do diploma de graduação. Tal condição ocorre devido às necessidades dos serviços de saúde, assim como das demandas sociais, as quais vão se modificando com o tempo, fazendo com que estes profissionais estejam aptos a adequarem suas práticas aos novos contextos que são expostos.

Cunha (2016) ao descrever a atuação docente na área da saúde, afirma que, além de todas as questões do ensino superior na área da saúde, faz-se necessário que o docente desenvolva práticas problematizadoras de ensino, as quais rompem com métodos tradicionalistas e permitem as mais diversas subjetividades se fazerem presentes, assim o

estudante sente-se instigado a buscar a solução dos problemas, aceitar respostas diferenciadas e realizar críticas e reflexões diante das situações impostas.

Partindo desse mesmo seguimento, Batista (2005) traz que as práticas de formação docente constituem desafios importantes para o ensino superior em saúde, uma vez que essas passam a ser desenvolvidas em um quadro acadêmico marcado pela valorização da pesquisa e das publicações científicas, sendo o “aprender ser professor” considerado uma mera consequência dessas experiências adquiridas ao longo de sua atuação.

Grasel e Rezer (2017) reforçam que, para o docente do ensino superior da área da saúde conseguir o desenvolvimento de uma prática em consonância às necessidades de saúde da sociedade, ele precisa estar em constante busca por aperfeiçoamentos e formações, assim como ampliar seu campo de reflexão. Em concordância, Pequeno (2019) descreve que o docente da área da saúde deve questionar-se continuamente o porquê e o que está ensinando, alinhando sempre suas ações a práticas de pesquisa e envolvimento comunitário.

Em conformidade às afirmações anteriores, Araújo e Vieira (2013) descrevem que o professor da área da saúde necessita estar aberto às mudanças do formato de trabalho, estar perceptível às metodologias ativas e às novas práticas pedagógicas, as quais não mais incluem o simples repasse de informação/conteúdo. Para tanto, se faz necessário priorizar a troca de construções de conhecimentos, a escuta e o acolhimento nas relações, para que os estudantes da área da saúde, possam assim estarem mais próximos de uma prática profissional com uma visão integral e humana.

Dessa forma, o que se observa é que o docente da área da saúde deve reformular-se constantemente, na busca de métodos que propiciem a formação de profissionais aptos a desempenharem suas funções nas mais variadas situações, sem perder a essência humana; contudo sabendo sempre realizar críticas e reflexões, buscando assim o aperfeiçoamento pedagógico juntamente com o desenvolvimento de suas práticas.

### **3.3 Processos permanentes de formação docente na área da saúde**

As dificuldades constantes que os docentes da área da saúde deparam-se são visivelmente perceptíveis, contudo, o que se faz mais presente é o fato dos déficits no processo de formação. Déficit estes que, com o passar do tempo, agravam-se e podem vir a gerar grandes danos na atuação do futuro profissional que está sendo ensinado por esse docente.

Na busca de suprir tais necessidades em relação aos déficits de formação docente, assim como aproximar-se das constantes mudanças da sociedade, surgem as ações de formação

permanente. “A formação permanente é uma exigência para todo o educador, é imprescindível, uma vez que o professor se faz no processo, a sua formação é permanente, na prática e na reflexão sobre a prática” (CARVALHO, 2005, p. 64).

Bitencourt (2017) descreve que o aprender a ser docente acontece muito antes da universidade e se oficializa nos cursos de graduação inicial, porém não será finalizado, estará em contínuo processo de formação.

Atualmente, observa-se que as ações de formação permanente do professor passaram a ter uma importância cada vez maior para suprir as necessidades e exigências dos processos educativos de hoje. Segundo Carvalho (2019), o educador de hoje tem que dispor de mecanismos que o permitam pensar, compreender, estudar, dialogar e avaliar a si mesmo, em um sentido de permanente formação coletiva e autoformação. Freire (2019) afirma que “Como professor não posso ajudar o educando a superar a sua ignorância se não procuro superar permanentemente a minha” (FREIRE, 2019, p. 93).

Com o intuito de procurar sempre aperfeiçoamentos para uma melhor formação do futuro profissional de saúde, busca-se suporte nos processos de formação permanente do docente, pois acredita-se que, por meio dela, torna-se possível almejar os objetivos necessários para que esse profissional em formação venha futuramente a atuar de forma efetiva no atendimento aos seus estudantes. Imbernón (2009) descreve que

A formação permanente deveria apoiar-se, criar cenários e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente [...], de modo que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., potencializando um processo constante de auto avaliação do que se faz analisando o porquê se faz. [...] Isto supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades, emoções, e atitudes, devendo-se questionar permanentemente os valores e os conceitos de cada professor e professora e da equipe coletivamente (IMBERNÓN, 2009, p. 47).

Acredita-se ainda que, para o desenvolvimento e exercício das competências e habilidades essenciais à atuação do profissional em saúde, faz-se necessária atualmente a busca por metodologias vistas como inovadoras, as quais permitam maior autonomia ao estudante. Porém, sabe-se que os docentes, em sua grande maioria, encontram-se “engessados” em métodos mais tradicionalistas, encontrando dificuldades na aceitação e aplicação de métodos que possibilitem ao estudante estar mais ativo em seu processo de ensino-aprendizagem.

Observa-se que, por meio de novas estratégias de ensino, a busca dos docentes sobre a formação permanente, visualiza as reais necessidades de melhorias e métodos que venham a permitir uma formação integral do estudante como um profissional mais humano, porém crítico

diante da sociedade em que irá atuar; acredita-se que, através dessas percepções do docente, será permitida a formação de novos profissionais aptos a realizarem análises, propostas e tomadas de decisões nos mais variados contextos de assistência à saúde. Segundo Colares e Oliveira (2018), as metodologias ativas vêm ao encontro dessa prática, pois elas, quando utilizadas no âmbito de ensino em saúde, promovem o desenvolvimento de um espírito crítico e reflexivo do estudante sobre a realidade, possibilitando que ele venha a ser capaz de mobilizar seus conhecimentos de forma ativa, buscando assim meios para solucionar os problemas a serem enfrentados.

Outro fator de grande relevância, descrito por Tardif (2002), é visto na atuação docente em cursos superiores da área da saúde, nos quais se vê uma ambiguidade da profissão professor; isso ocorre pelo fato de que: primeiro se é médico, enfermeiro e somente depois torna-se professor de qualquer dessas áreas. Com isso, acabam se fortalecendo questões relacionadas a de que, em torno de uma boa prática profissional, conseqüentemente se teria uma boa docência. Sabe-se que tais fatores estão minimamente relacionados e que, para uma boa atuação docente, fazem-se necessários processos de formação permanentes e desejo dos próprios profissionais em buscá-los. Conforme é descrito por Carvalho (2019), “Espera-se que a formação permanente seja dotada de intencionalidade e possibilite o desenvolvimento da consciência crítica, coerente com a prática assentada na concepção de uma educação libertadora” (CARVALHO, 2019, p. 35).

Para Batista (2005), ver a própria prática docente como um movimento de ação-reflexão-ação é um dos pontos de partida para alcançar mudanças no cotidiano do ensinar e aprender, tais condições promovem a articulação de teoria e prática. Acredita-se ainda que através desses momentos de espaços de aprendizagem permeados por diálogo crítico, pode-se explicitar o que se faz, conhecer e discutir sobre teóricos que abordam conteúdos relativos ao processo ensino-aprendizagem, e estabelecer vínculos entre os dados de pesquisa e as experiências; configurando assim a formação docente em saúde como um processo em construção.

Frisa-se que todos os contextos que abordem formas de promover a formação do professor na área da saúde irão apresentar certa singularidade. Em sua grande maioria, os profissionais afirmam que ter domínio do conteúdo e ser bem-sucedido profissionalmente vem a ser considerado suficiente para uma boa prática docente, contudo é evidente que a formação desse docente não deve vir em um segundo plano. O que se observa é que não há uma relação fortemente estabelecida entre a área da saúde e área da educação no que se refere ao campo de

ensino; a primeira busca inovações científicas, contudo não possui a percepção da segunda sobre como repassar ou discutir tais inovações de modo a todos participarem desse processo.

Torna-se assim notória a necessidade de se estabelecer vínculos entre ambas as áreas, buscando uma troca de aprendizagem de qualidade, com vistas a proporcionar melhores formatos de ensino aos seus estudantes. Através de tais condições é que poderá se construir de forma contínua um docente para o ensino superior em saúde perceptível às necessidades que seus estudantes virão a encontrar diante da sociedade e assim estar apto como docente para direcioná-los e prepará-los.

#### **4 METODOLOGIAS ATIVAS: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO**

A construção/formulação do que hoje é conhecido como metodologias ativas ou métodos ativos passou pela influência de diferentes teóricos, podendo ser afirmado que essa possui uma formulação coletiva e não específica de um único teórico. Tal fator se destaca predominantemente no que se refere à aplicação de projetos nessa metodologia de ensino, sobre as quais existem diversas descrições de quem realmente haveria iniciado sua utilização.

De acordo com Schlichting e Heinzle (2020), os projetos foram inicialmente apresentados como integrantes do processo de ensino e aprendizagem no século XVI na educação de cursos de Engenharia e Arquitetura; contudo a disseminação desses projetos para outras áreas, como a área da saúde, ocorreu somente anos mais tarde. Abreu (2009) ressalta que a essência das metodologias ativas teria tido seus primeiros indícios na obra Emílio de Jean Jacques Rousseau (1712 - 1778), o qual é considerado o primeiro tratado sobre filosofia e educação do mundo ocidental, no qual a experiência assume destaque sobre a imposição da teoria.

Anos mais tarde, em meados do final do século XIX, a Educação Industrial e Progressista nos Estados Unidos se expandiu, agregando força e evidência aos seus métodos de ensino. Dessa forma, fez-se com que as metodologias lá utilizadas acabassem por incorporar elementos do cotidiano da vida durante a formação, sendo que nesse período a Universidade de Harvard implantou o método de caso em sua metodologia, mais precisamente no curso de Direito. Conforme descrito por Schlichting e Heinzle (2020), naquele período tal método buscava resolver problemas característicos da área de Direito. Em consonância a tal método, acabou por surgir também a metodologia ativa de aprendizagem de resolução de problemas.

Nesse pressuposto de metodologias ativas nos Estados Unidos, um pedagogo, John Dewey, foi considerado o precursor da metodologia baseada em projetos, ele afirmava que o conhecimento deveria se construir aliado à experiência, superando as práticas de memorização (DEWEY, 1976).

Mais adiante, em 1919, William Kilpatrick, também pedagogo norte-americano, surgiu em defesa de que os projetos trabalhados durante o ensino e aprendizagem deveriam partir de problemas cotidianos da sociedade e dos estudantes envolvidos (SCHLICHTING; HEINZLE, 2020).

Juntamente com as implantações de métodos de ensino trazidas por Dewey e Kilpatrick, em outros cursos que não faziam uso de tais métodos, eram apresentadas lacunas na formação, com um destaque para a formação médica, desde aspectos de falhas na resolução de casos, até

os processos de tomada de decisão diante das mais diversas situações. Sendo visualizados, nos novos métodos de ensino, uma possível forma de resolver tais déficits de formação.

Após esse período, diversas teorias vieram ao encontro das metodologias, dentre elas destacam-se as que defendiam os processos de ensino e aprendizagem em que o estudante era considerado um sujeito ativo que buscava e construía o seu conhecimento.

No contexto da saúde, outro grande momento surge em meados do ano de 1960 até o início do ano de 1970, quando, no Canadá, a Mc Master University Faculty of Health Sciences realizou mudanças em seu currículo de formação do curso de Medicina e implementou o que hoje se conhece como Problem Based Learning – PBL (SCHLICHTING, HEINZLE, 2020).

Poucos anos depois, o PBL foi disseminado pelos Estado Unidos, reduzindo drasticamente os números de aulas tradicionais e aumento da utilização de metodologias ativas. Destaca-se que esse método é utilizado até os dias atuais nos processos de formação de estudantes de Medicina, o qual visa não somente à formação do indivíduo em suas particularidades como profissional, mas também à formação do todo diante de um grupo/sociedade.

No Brasil, as propostas de metodologias ativas surgiram por volta dos anos 90 e, assim como nos Estados Unidos, também foram os cursos de Medicina que iniciaram o processo no país nas bases curriculares da Universidade de Marília (São Paulo) e da Universidade de Londrina (Paraná). Zanolli (2004) descreve que, no final dos anos 90, surgiu uma proposta da Faculdade de Medicina de Marília, a qual sugeria a utilização de metodologias ativas nos cursos de medicina e enfermagem e propunha a integração dos mesmos nos contextos básico-clínicos de ensino.

Tal proposta foi o “pontapé” inicial para diversas mudanças curriculares no país, que viria a possibilitar a realização de momentos de teoria e prática em conjunto, permitindo a integração profissional e discussão de resoluções dos casos em parceria com outras áreas. Após esse processo, as metodologias ativas ganharam maior espaço e difundiram-se por todo país nos mais variados cursos.

Nesse mesmo período, no contexto mundial, mais precisamente na Europa, as metodologias ativas vinham ganhando espaço principalmente nos cursos de Engenharia, os quais se embasaram no Processo de Bolonha. Esse foi elaborado com perspectivas políticas educativas que tinham como foco a maior integração e harmonização curricular do ensino superior na Europa, fazendo com que as universidades europeias recorressem às metodologias

ativas de aprendizagem, a fim de tornar seus currículos adequados àquilo que lhes foi apresentado pelas autoridades (SCHLICHTING; HEINZLE, 2020; ABREU, 2009).

Destacando a área da saúde, observa-se que as discussões referentes às metodologias utilizadas na formação de profissionais da saúde possuem um histórico antigo, porém, atualmente ainda são consideradas imprescindíveis, uma vez que elas acabam enfrentando inúmeras modificações provocadas pelo mundo contemporâneo, no qual a produção de conhecimento é extremamente veloz, o que faz com que as descobertas e verdades científicas tornem-se mais provisórias; tendo a probabilidade de colocar os valores até então considerados intocáveis em risco, o que propõe uma grande e necessária reflexão acerca da inserção do profissional de saúde; e a grande influência dos meios de comunicação na formatação atual (SIQUEIRA-BATISTA, 2006; SCHRAMM, 2002).

Diante desse contexto histórico, no ano de 2001, algumas modificações e influências foram realizadas no processo de formação de profissionais de saúde no que se remete às Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (2001), elas trouxeram como proposta de ensino uma abordagem ampliada e integrada dos currículos, permitindo o direcionamento da formação por competência e pelo estímulo ao uso de metodologias ativas de aprendizagem. Dessa forma, tais diretrizes vieram com o intuito de estimular o compromisso das universidades com as necessidades da sociedade, principalmente, no que se remete à defesa da saúde como um direito e garantia da universalização e da integralidade do cuidado à saúde.

Ainda destacando a formação de profissionais da saúde, mais especificamente no Brasil, fica notório que, para atuar nos diversos cenários do Sistema Único de Saúde (SUS), as instituições de ensino têm como desafio formar profissionais críticos e reflexivos, os quais sejam capazes de compreenderem as diferentes necessidades dos usuários, famílias e comunidades, assim como saber intervir nos determinantes sociais que influenciam na qualidade de vida da população. Nessa perspectiva, as metodologias ativas vêm contribuir, uma vez que estudos nacionais relatam experiências positivas na aplicação de tais metodologias, assim como a grande relevância que elas provocam na formação dos profissionais da saúde (HERMIDA; BARBOSA; HEIDEMANN, 2015).

Frente ao contexto histórico nacional, ressaltam-se também os preceitos de Paulo Freire, os quais foram a principal base para esta pesquisa. As perspectivas de Freire coincidem com a abordagem envolvendo o método ativo. De acordo com o educador, um dos grandes problemas da educação paira no fato de os alunos praticamente não serem estimulados a pensarem autonomamente (FREIRE, 2019). Dessa forma, a metodologia ativa é vista como uma saída



para a resolução de tal condição. O Patrono da Educação Brasileira afirma que a educação deve ser pautada em comunicação e diálogo, que não tenha o intuito de transferir saberes, mas sim de promover um encontro de indivíduos interlocutores que buscam a significação dos significados (FREIRE, 1985).

Vasconcellos (1994) afirma que os históricos educacionais possuíam o intuito de formar um “homem ideal”, dentro do que era proposto; contudo, com a chegada da contemporaneidade, algumas questões afloram-se, fazendo-se presentes algumas questões que não eram tão visíveis anteriormente. Dentre elas estão o fato do aluno ser um ser concreto e não o ideal imposto por manuais; a necessidade de motivar os estudantes a aprenderem; a construção do conhecimento através da relação entre sujeito-objeto-realidade com mediação do professor; a consideração dos estágios de aprendizagem de cada estudante; a compreensão da bagagem cultural do estudante; e a visão do trabalho em sala de aula como uma construção coletiva. Tais pressupostos vêm concordar diretamente com a prática das metodologias ativas, uma vez que o mesmo autor descreve que “É preciso desenvolver no aluno a responsabilidade pela construção autônoma do seu conhecimento” (VASCONCELLOS, 1994, p. 66).

Considerando todos os períodos de surgimento ou implantação das metodologias ativas, algo de grande valia a ser ressaltado é que elas vêm sempre ao encontro das condições de inovações e transformações, em resposta ou em busca de melhores formas de ensino, com intuito de formar um profissional mais “completo” diante da sociedade em que será inserido, mas sem perder suas particularidades. Observa-se que o estudante do ensino superior é submetido a práticas/atividades, nas quais, ao atuar ativamente, juntamente com as orientações dos professores, passa a construir sua autonomia durante seu processo de formação, tal fator lhe garantirá uma postura profissional com maior segurança e confiança em si.

#### **4.1 Conceituação e caracterização**

As metodologias ativas são conceituadas por Bastos (2006) como processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, em que se objetiva alcançar soluções para um determinado problema. Segundo Rodrigues (2016 *apud* Borhan 2014), a utilização de tal método de ensino permite ao estudante desenvolver seu pensamento crítico, habilidades de resolução de problemas, adaptabilidade às mudanças de trabalho em equipe, segurança e iniciativa, aspectos estes de suma importância para a tomada de decisão na sua vida profissional.

Fortalecendo a descrição acima, Pereira (2012) explica que se entende:

[...] por Metodologia Ativa sendo todo o processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas) cuja centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante. Contrariando assim a exclusividade da ação intelectual do professor e a representação do livro didático como fontes exclusivas do saber na sala de aula (PEREIRA, 2012, p. 6).

Vigotsky (1998) ressalta que, nesse tipo de aprendizagem, o estudante torna-se o protagonista de seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Como estímulo ao estudante para buscar seu próprio conhecimento, o docente cria estratégias de ensino e constrói juntamente com ele um ambiente adequado à aprendizagem, ficando o docente nessa modalidade de ensino como moderador.

Assim, aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo 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, p. 55).

Diante de tais conceituações, observa-se que as metodologias ativas estão diretamente relacionadas com o desenvolvimento de novas habilidades, sejam elas do estudante ou do professor. As metodologias ativas, por sua vez, vêm com o intuito de reinventar o processo de aprender e ensinar, permitindo que haja uma troca entre ambos. De acordo com Wommer *et al.* (2020), as metodologias ativas permitem que a participação do estudante seja essencial para o desenvolvimento da atividade e conseqüentemente os sujeitos irão se sentir pertencentes àquele universo, obtendo assim um maior proveito do assunto em estudo.

Nesses mesmos pressupostos, Abreu (2009) ressalta que diferentemente do método tradicional de ensino, o qual primeiro apresenta a teoria e dela parte para a realização da prática, o método ativo busca a prática e dela encontra-se a teoria. Tal fator se faz presente, principalmente, em questões de resoluções de algum problema ou caso, no qual se é apresentado esse na íntegra, vivencia-se o mesmo e busca-se respostas na teoria para obter sua resolutividade. Essa condição vem em consonância a um dos principais métodos ativos usados no ensino superior, a resolução de problemas.

Outra grande característica dos métodos ativos que podem ser enfatizados no ensino superior vem a ser o desenvolvimento de capacidades transversais pelos acadêmicos. Uma vez que os estudos são realizados em grupos, eles acabam assumindo diferentes ou até mesmo vários papéis, nos quais, além de buscarem a resposta de seu estudo, necessitam ainda

desenvolver habilidades de gestão de tempo, pois há prazos a cumprir; manejo e convivência com pessoas e recursos; postura profissional diante de dificuldades; além de inúmeras outras habilidades necessárias para um resultado efetivo do problema imposto.

Dentro de todas as características visualizadas nas metodologias ativas, existe um fator de grande relevância, como o professor está a preparar tal processo de ensino ao estudante? Uma vez que só será possível alcançar todos os ganhos que a metodologia ativa permite, a partir do momento em que o professor tenha consciência e entendimento de que a atividade elaborada deve vir a permitir todos esses processos ao estudante. O professor, em seu papel de mediador/orientador de tal atividade, deve estar apto e possuir conhecimentos de mecanismos que levem os estudantes a encontrarem todos estes caminhos. Observa-se que é de fundamental importância, para aplicação desses métodos, um grande preparo por parte do professor. Tal condição é descrita por Paiva *et al.* (2016) ao enfatizar que a ruptura com o modelo de ensino tradicional é vista como ponto positivo para o crescimento do estudante e do professor, entretanto sempre é uma busca por superação de ambos em libertação ao modelo tradicional, assim como para a abertura da possibilidade de novas práticas e significados no processo de ensino-aprendizagem, porém mesmo com todas as ressalvas positivas, os desafios para utilização dessa sempre serão inúmeros.

Outro ponto a ser enfatizado em relação às mudanças necessárias para a ruptura com o ensino tradicional está relacionado à diferenciação de alguns termos, nesse caso mais especificamente aos termos aluno e estudante. Muitas pessoas acreditam que os termos se referenciam a uma mesma caracterização de indivíduo, contudo tais termos possuem uma diferenciação bem definida que está diretamente ligada à prática de metodologia ativa. Dessa forma, define-se ser aluno aquele que assiste as aulas, que se mantém passivo e satisfeito com o simples fato de transmissão de informações/conteúdos vindos de seu professor; já o estudante vem a ser caracterizado como aquele indivíduo ativo, que realiza posicionamentos diante dos ensinamentos recebidos em sala de aula e busca ir além daquilo que lhe foi repassado. O estudante é definido como o indivíduo que rompe com a via de mão única no processo de ensino aprendizagem, ele busca conhecimento, realiza suas interpretações e ainda vem a contribuir para o aprendizado de todos os envolvidos. Diante desses esclarecimentos, é notório que, ao utilizar as metodologias ativas, o termo estudante vem a estar consoante às práticas desenvolvidas nesse âmbito.

## 4.2 Principais tipos de metodologias ativas utilizados

As metodologias ativas possuem diversas formas de serem aplicadas, estudos afirmam possuir mais de 20 formas de aplicação de processos de ensino-aprendizagem por meio de métodos ativos, sendo que, em sua maioria, diferenciam-se por pequenos detalhes, sustentando a base quase que comum a todas.

Direcionando-se às questões essenciais para que ocorram as metodologias ativas, tais como o diálogo entre todos os envolvidos, a escuta consciente, a reflexão sobre todos os saberes apresentados, a construção de novos conhecimentos e a valorização do saber do outro, deixa-se claro o quanto todos estes aspectos já eram trabalhados e colocados como fundamentais por Freire em seus estudos. O educador descreve em diversos escritos que, para o alcance de uma aprendizagem efetiva e libertadora para o crescimento do indivíduo, fazem-se necessários todos os aspectos aqui citados. Em suas ações, Freire atuava com uma base problematizadora, estimulando a exposição e o diálogo de todos os envolvidos no processo de aprendizagem, sendo possível a criticidade, a reflexão e a construção de novos saberes.

Atualmente, o que se observa é que existem diversas nomeações para a realização de atividades com metodologias ativas, as quais levam em consideração a forma de elaboração dos materiais para sua aplicação; contudo a base de Freire sempre está presente, como podemos ver nas descrições de alguns tipos ou classificações que se fazem presentes com maior prevalência nas literaturas atuais:

- **Aprendizagem Baseada em Problemas ou Projetos (PBL):** é aplicada através da necessidade de resolver problemas mal estruturados (muitas vezes interdisciplinares) e o professor orienta o processo de aprendizagem, conduzindo um interrogatório completo na conclusão da experiência de aprendizagem. Nela os estudantes constroem o conhecimento em relação ao conteúdo e desenvolvem habilidades de resolução de problemas, assim como as habilidades de aprendizagem autodirigida. Nas sessões de aula, os estudantes e o instrutor discutem os detalhes do conteúdo, envolvendo-se em conversas significativas semelhante ao que seria feito na vida profissional (ATWA; AL RABIA, 2014; BARBOSA, MOURA, 2013). As principais características dessa metodologia são o estudante como ponto central do processo; ocorre em grupos tutoriais; tem como intuito orientar e incentivar o estudante sobre o que ele sabe e do que precisa estudar; possibilita a escuta de diferentes opiniões; o professor torna-se um incentivador de aprendizagem, nesse sentido o docente define os objetivos da situação e incentiva os estudantes a discutirem sobre o tema, através de uma dinâmica em grupo,

os avaliando. Durante o processo, objetiva-se que o estudante colabore através de seus conhecimentos prévios na discussão inicial, que participe da discussão propondo soluções para os problemas encontrados e que partilhe suas buscas teóricas em um segundo momento (MASSON *et al.*, 2012).

- Aprendizagem Baseada em Times/Equipes (TBL): esse foi projetado para fornecer aos estudantes conhecimento tanto conceitual quanto processual, os estudantes são organizados em grupos assim como o conteúdo do curso, antes de qualquer trabalho em sala de aula, eles devem estudar materiais específicos, após isso é executado um pequeno teste sobre as ideias-chave a partir das leituras individuais dos estudantes; em seguida, o teste é feito em grupo, chegando a um consenso sobre as respostas da equipe (MICHAELSEN; SWEET, 2008).
- Teoria da Problematização com uso do Arco de Maguerez: o método é constituído das seguintes etapas: observação da realidade, levantamento de pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação na realidade. O caminho a ser percorrido pelo discente parte da situação da realidade social observada, que provoca o questionamento, desenhando assim o quadro conceitual para análise teórica do problema. Coletam-se dados relevantes, formulam-se hipóteses para nortear e finaliza-se com uma síntese ou solução, que objetiva a transformação da realidade em discussão (FUJITA *et al.*, 2016).
- Espiral Construtivista: ocorre através de seis movimentos. Os três primeiros são denominados de “síntese provisória”, compreendendo a “identificação de problemas, formulação de explicações e elaboração de questões de aprendizagem”. Os outros três constituem a “nova síntese”, baseada na busca por novas informações, construção de novos significados e avaliação do processo. A elaboração da “síntese provisória” tem início por meio da interação dos estudantes com um disparador de aprendizagem, que pode ser desde uma situação vivenciada pelos estudantes, até algo elaborado pelo docente. Logo após ocorre a busca de estudos que ajudem a responder à situação-problema, sendo o único momento em que o processo ocorre de forma individual. Por fim, a “nova síntese” diz respeito à análise e síntese, momento em que os estudantes compartilham os conhecimentos construídos, possibilitando reconstruir os saberes e elaborar uma nova síntese em relação às questões de aprendizagem realizadas no primeiro momento (LIMA, 2017).
- Métodos de Caso: estimula os estudantes a pensarem e descobrirem, de forma ativa e não receptiva, baseia-se na apresentação de casos reais, sobre os quais necessita haver

a tomada de decisão e enfrentamento de possíveis consequências, buscando uma resolução ou mediação para um melhor encaminhamento final (MAYER, 2012).

- Simulações: são instrumentos para auxiliar e complementar a aula expositiva, fornecendo oportunidades de participação interativa através de demonstrações, permite que o aprendizado fique mais atrativo aos estudantes (MARINS *et al.*, 2008).

Ressalta-se que essas são as principais formas do uso das metodologias ativas, porém existem diversas outras formas que também podem ser utilizadas. Frente a tal diversidade das formas de aplicação das metodologias ativas, Silva (2013) enfatiza que, na aplicação de qualquer que seja o tipo de método, o que vai determinar sua efetivação será o desempenho do professor em sala de aula, uma vez que ele será sempre o grande atenuante em direcionar os estudantes. Ainda descrito pelo mesmo autor, a ideia principal é estimular a autonomia intelectual dos estudantes por meio de atividades planejadas pelo professor para promover o uso de diversas habilidades de pensamento como interpretar, analisar, sintetizar, classificar, relacionar e comparar, independentemente do tipo de atividade colocada aos estudantes, o que valerá como principal fator será como o professor apresentará tal situação e como a mediará.

### 4.3 O docente diante das metodologias ativas

O docente sempre ocupou papel de suma importância nos processos de aprendizagem, nas metodologias tradicionais; de alguma forma sempre tentou transferir algum saber aos estudantes e, nas metodologias ativas, seu papel não seria minimizado. O docente frente às metodologias ativas passa a ter que aperfeiçoar novas formas de ensinar, assume um papel de mediador de ensino, estimulando a busca dos estudantes pelo conhecimento.

Nessa mesma perspectiva de discussão, Moran (2015) descreve que o professor que faz uso de metodologias ativas possui papel de curador e de orientador

[...] curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas). Isso exige profissionais melhor preparados, remunerados, valorizados. Infelizmente não é o que acontece na maioria das instituições educacionais (MORAN, 2015, p. 24).

De acordo com Fernandes (2005), para que ocorra esse processo, é fundamental o resgate do docente e do estudante como coparticipes do processo de aprendizagem. Observa-se que o docente deve utilizar o ensino prático e reflexivo como um instrumento de trabalho,

buscando a integração entre os pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Vale ressaltar que, na maioria das vezes, o tempo gasto para a elaboração de tais estratégias metodológicas acaba se tornando um empecilho para a utilização do método, uma vez que se faz necessário, por parte do docente, o envolvimento de tempo com pesquisas, aplicação de testes, adaptações de acordo com a quantidade de estudantes, e diversos outros fatores que exigem maior dedicação por parte do docente (FERREIRA, KEMPNER-MOREIRA, 2017).

Corroborar-se com Mesquita, Meneses e Ramos (2016) ao descrever que a utilização de metodologias ativas ocasiona o enfrentamento de múltiplos desafios, os quais podem perpassar desde questões estruturais (organização acadêmica e administrativa das instituições e cursos) até as concepções pedagógicas (crenças, valores e modos de fazer) de professores e estudantes. Os mesmos autores trazem ainda que as principais dificuldades encontradas pelos docentes, ao fazerem uso de metodologias ativas, estariam relacionadas a problemas curriculares como empecilho para a aplicação, resistência de docentes em implementá-las e a dificuldade de compreensão da aplicabilidade delas na prática docente. Tais condições estariam diretamente ligadas aos modelos antigos de ensino, uma vez que se relacionam ao modo como os próprios professores aprenderam, o que dificulta a adesão a novos métodos.

Considerando as questões acima descritas, Cunha (2006) ressalta que as práticas docentes, em sua grande maioria, relacionam-se com as experiências vividas como aluno. É por meio de tais vivências que os docentes formam e se organizam de modo cognitivo e afetivo, fatores estes que acabam resultando como base para a sua ação docente e intervir nesse processo exige muito estudo para o alcance da desconstrução da experiência pré-estabelecida. Cunha (2006) afirma que tal condição só ocorre a partir do momento em que o docente é capaz de realizar reflexões sobre si e sobre sua formação.

Diante desse contexto, cabe mencionar que a mudança na prática docente não deve acontecer de forma impositiva com prazos rigorosos de efetivação para o professor, nem para o estudante. Em concordância a tal pressuposto, Borges e Alencar (2014) fazem a importante ressalva de que a alegria de ensinar não pode ser tirada do professor. Tais autores afirmam que a maioria dos professores não estão prontos para rever e até mesmo modificar suas práticas de ensino. Desse modo, deve-se ter cautela a inserção das metodologias ativas não deve ocorrer impositiva e repentinamente, mas sim de modo que tanto o estudante quanto o professor saiam satisfeitos.

Freire (2019), em defesa das metodologias ativas, descreve que, na educação de adultos, o que impulsiona a aprendizagem é a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção do conhecimento novo a partir de conhecimentos e experiências prévias dos indivíduos.

Contudo, mesmo com os percalços e dificuldades a que os docentes se deparam, conclui-se o quanto se faz necessário ir além do modelo tradicional de ensino, percebe-se o quanto tal método impõe uma aprendizagem mecânica e postura passiva do aluno. Em concordância, Freire (2019) traz que

[...] a memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção (FREIRE, 2019, p. 67).

Frente a tal contexto, Freire (2019) traz também a ideia da inter-relação existente entre os saberes da docência e a formação humana, destacando o quão primordial é a ação do docente nesse cenário de direcionamento do pensar do estudante.

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor de frases e de ideias inertes do que um desafiador (FREIRE, 2019, p. 28-29).

Considerando toda a discussão trazida, observa-se o quão é necessário que os professores busquem novos caminhos e novas formas de ensino, as quais permitam que venha a ocorrer neste processo a interação entre todos os participantes (estudantes e professor), desenvolva maturidade e capacidade para direcionar e permitir criticidade do estudante, para que dentro de todo esse contexto possam realmente ser alcançadas aprendizagens significativas. Assim como é descrito por Saviani (2010), o qual concorda que o docente precisa ter esperança no país e nas pessoas, não uma esperança ingênua, mas uma esperança crítica, avaliando as condições, a fim de descobrir ideias e estratégias adequadas para intervir nas circunstâncias e modificá-las, visando sempre à construção de processos de aprendizagem de qualidade e de troca entre os envolvidos.



#### 4.4 Metodologias ativas na perspectiva freiriana

Diante de todas as exposições trazidas até aqui no que se remete ao uso de metodologias ativas no ensino, deve-se considerar que tais metodologias vêm ao encontro do pensamento pedagógico freiriano, concebido em um processo dialógico que considera o estudante como sujeito. Por que essa afirmação? Porque o precursor da educação, Paulo Freire, foi um dos pioneiros na busca de articular meios que possibilitassem a transformação das realidades sociais, principalmente as que eram consideradas mais oprimidas. Desse modo, para Freire (2019), o fato de se impor algo ao aluno sempre foi visto como algo que os limitava a pensarem de forma autônoma; ele acreditava que, o promover discussões em sala de aula, instigar o estudante a realizar posicionamentos diante de algum assunto, estar aberto a escuta de outras opiniões, realizar reflexões e argumentações seriam algumas condições básicas para estimular no estudante o desenvolvimento de atitudes críticas, que venham a permitir seu posicionamento como um sujeito ativo na sociedade.

Contudo, para o alcance de tal performance do professor na sala de aula, faz-se necessário romper com métodos de ensino tradicionalistas, mecânicos, com visão do aluno como um sujeito passivo. Em concordância, Freire (2019) traz que “o educador precisa “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2019, p. 47), e que

A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção (FREIRE, 2019, p. 67).

Direcionando-se mais precisamente para as práticas das metodologias ativas, na perspectiva de Freire, elas estão voltadas à construção de diálogo entre professor e estudante e vice-versa, ambos em busca de novos significados, aprendizados contínuos, almejando transformações com suas atuações ativas na sociedade. Tal condição é descrita por Freire (2019) ao se remeter à educação como um processo que não é realizado por uma pessoa a outra, ou até por si mesmo, mas sim através da interação entre sujeitos históricos por meio de suas palavras, ações e reflexões.

Em complementação, Carvalho (2005) recorda que

A cultura, o conhecimento, são o ponto de partida do processo de ensino; de um lado, estão os alunos com sua cultura, visão de mundo, de outro, está o professor com sua cultura, visão de mundo. Mas, para que a aprendizagem seja significativa, é essencial que no cotidiano da sala de aula sejam construídas áreas de igualdades. A relação intersubjetiva e a solidariedade são elementos fundante do processo de ensino e aprendizagem no cotidiano da sala de aula (CARVALHO, 2005, p. 50).

Torna-se claro o quão a base das metodologias ativas defendidas por Freire está fundamentada inteiramente no diálogo igualitário. Freire (1987) coloca a todo momento a necessidade de trocas de experiências, vivências e construção mútua de aprendizagem, defendendo que só é possível alcançar uma formação de um sujeito ativo para a sociedade a partir do momento que as práticas de ensino andarem em consonância ao mesmo processo. Em questões de sujeito ativo perante a sociedade, Berbel (2011) ressalta que, para Freire, a educação não é neutra, mas sim um ato político. Educar para a autonomia está diretamente ligada a um ato político.

Direcionando-se ao diálogo, Freire (2011) enfatiza que o diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto seres comunicáveis, dessa forma esse fato sempre vai ser um ato de aprender, por meio da comunicação, nunca de forma individual. Para tanto, sabe-se que, acreditando nesse formato de formação de sujeitos através de metodologias ativas com bases em diálogos, faz-se necessária a atuação coerente do professor para tal processo. Em relação a tais questões, Carvalho (2005) descreve que “a mediação pedagógica centrada no diálogo consiste numa investigação filosófica, através da discussão entre professor e estudante, com a finalidade de levá-lo a trabalhar com as ideias e descobrir o saber de uma forma cooperativa, dialética e construtiva” (CARVALHO, 2005, p. 69), o mesmo autor afirma ainda que “o envolvimento dos estudantes no diálogo em sala de aula constitui-se num meio eficiente para estimular o estudante a pensar” (CARVALHO, 2005, p. 69).

No que concerne à atuação do professor diante da promoção do estudante como sujeito de construção de seu próprio conhecimento, Carvalho (2005, p. 89) se refere como sendo “tarefa do professor se colocar junto ao estudante, problematizando o conhecimento, o mundo real e imaginário, na perspectiva de contribuir com o processo de compreensão e reinvenção do mundo por parte do aluno, em consonância Freire expõe que

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor de frases e de ideias inertes do que um desafiador (FREIRE, 2019, p. 29).

Frente às colocações acima, observa-se que Freire (2019) tenta mostrar que nesse processo de aprendizagem, no qual se realiza o diálogo igualitário entre professor e estudante, ambos os sujeitos sofrem transformações, isto é, aprendem e ensinam ao mesmo tempo, considerando sempre o contexto e história de vida individual. Nesse processo, prioriza-se a não negação ou desvalorização de seu modo de viver, de sua cultura, de seus conhecimentos prévios, pois acredita-se que, ao considerar tais condições particulares de cada indivíduo, possibilita-se uma maior corresponsabilidade em seu processo de aprender, fazendo com que o professor venha a exercer papel apenas de mediador, estimulando o estudante a realizar críticas e reflexões.

Referente atuação docente, Vasconcellos (1994) reforça as questões expostas, afirmando que

A ação do educador não se restringe à informação que oferece, mas exige sua inserção num projeto social, a partir do qual desenvolva a capacidade de desafiar, de provocar, de contagiar, de despertar o desejo, o interesse, a vida no educando a fim de que possa se dar a interação educativa e a construção do conhecimento, bem como a instrumentalização, de forma que o educando possa continuar autonomamente a elaboração do conhecimento (VASCONCELLOS, 1994, p. 61).

Contudo, mesmo com todas as nuances que envolvem a ação docente e ação de sujeito formador de seu próprio conhecimento enquanto estudante, em seus escritos Freire (2019) deixa clara a necessidade da autonomia desses sujeitos como objetos do processo de ensino. Nota-se que tal processo chega a alcançar uma realização efetiva a partir do momento em que há autonomia na atuação dos sujeitos, a qual só poderá ser obtida pelo próprio indivíduo. No entanto, Freire (2019) ressalta que

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 2019, p. 105).

Desse modo, Freire (2019) acredita que, para busca de tal autonomia, o professor deve atuar de forma problematizadora, questionadora, porém com postura respeitosa e gentil, desestimulando qualquer forma de discriminação e respeitando a diversidade entre os estudantes. Destaca-se ainda que ensinar é uma especificidade humana, nela o professor deve saber escutar o educando, sendo sempre o diálogo a sua principal ferramenta de ensino. Para tanto, Freire (2019) preconiza as estratégias de ação-reflexão-ação, nas quais estimula-se a

curiosidade, a postura ativa e a experimentação do estudante, impulsionando a análise crítica da realidade durante a formação.

Direcionando-se para questões de ensino voltadas à formação de profissionais da saúde, mais especificamente em nosso país, desde a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e a consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS), no qual se coloca a saúde como um direito universal, as ações de formação dos profissionais passaram a adquirir maior importância.

Em busca de melhor formação, o Ministério da Saúde elaborou algumas políticas públicas que objetivam uma maior atenção à participação ativa da população nos processos de atendimento, dentre elas estão a Política Nacional de Humanização, a Política Nacional de Atenção Básica e a Política Nacional de Promoção à Saúde. Tal situação pode ser considerada consoante às concepções de Freire, uma vez que essas políticas propõem a participação da população ativamente em propostas de resolução de problemas, assim como garantem o direito de luta por melhorias.

Outra Política elaborada pelo Ministério da Saúde, que também concorda com as perspectivas freirianas de ensino, é a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, definida pela Portaria GM/MS nº 1.996, de 20 de agosto de 2007, a qual está voltada para a formação e o desenvolvimento de profissionais atuantes no SUS. A proposta dessa vem ao encontro das necessidades de transformações dos processos de trabalho e das práticas de saúde, usando como base para seu desenvolvimento ações de problematização, reflexões e relatos de aprendizagem (BRASIL, 2009).

Nota-se as questões positivas que a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde apresenta, mas vale ressaltar que poucas ações efetivas foram realmente realizadas no que se remete à formação dos profissionais em saúde. Percebe-se que existe o intuito das políticas promoverem a participação da população, contudo os profissionais não estão aptos a atuar diante desse contexto, sendo mantidas, em sua formação na maioria das vezes, as formas tecnicistas e curativas de ensino. Tal cenário poderia ser mudado a partir do momento em que esses profissionais em seu período ainda de graduação tivessem contato real com os ensinamentos e bases de diálogo trazidas por Freire, pois uma vez que esse profissional já tenha o contato prévio, facilitará o desenvolvimento e entendimento de ações participativas em seu contexto de trabalho. Dessa forma, acredita-se que somente a partir do momento em que se adotar metodologias que possibilitem uma aprendizagem realmente ativa dos estudantes, é que

será possível alcançar as melhorias que tanto são necessárias a nível de atendimento e assistência em saúde desse na sua atuação profissional.

Com estes pressupostos, concorda-se com Freire (2001) quando este afirma que se deve estar em constante atividade de aprendizagem, aberto às inovações e que não existe ensino sem aprendizagem; educar alguém é um processo dialógico, um intercâmbio constante, sendo que nesse processo o professor e o estudante trocam de papéis o tempo inteiro. Contudo Freire (2016) ensina que se deve ter consciência ao assumir esses papéis, afinal todos esses sujeitos participantes do processo de ensinar, são também seres humanos com diferentes vivências, considerando assim o outro em toda sua complexidade de existência.

Pode-se afirmar que um processo de ensino e aprendizagem de qualidade, corroborando com os ensinamentos de Freire (2019), vem a ser aquele que promove o diálogo entre as questões teóricas curriculares e os conteúdos de percepções individuais, que poderão variar de acordo com as histórias e particularidades de cada sujeito presente nesse processo.

Em Freire (2019), o educador descreve que “formar” um sujeito vai muito além do que ensinar ou orientar sobre questões teóricas, o professor deve estar perceptível às questões éticas de formação de seus estudantes, buscando conscientizá-los quanto à realização de reflexões diante da realidade em que está inserido. Contudo, o autor ainda afirma que, para que isso venha a ocorrer, fazem-se necessários alguns fatores, tais como humanismo, bom senso e acima de todos esperança de dias melhores no âmbito educacional.

Torna-se claro que, para o êxito no processo de ensino-aprendizagem, no qual todos os indivíduos venham a ser realmente ativos, é imprescindível a existência da escuta e do diálogo ativo entre professor e estudante, afinal a ação do docente é preparar o caminho para que o estudante tenha condições de trilhá-lo em busca de sua própria autonomia consciente.

## 5 METODOLOGIAS ATIVAS: A EXPERIÊNCIA DE DOCENTES

Este capítulo tem por objetivo analisar e discutir os dados obtidos através do processo de coleta realizado por meio de entrevistas semiestruturadas. Conforme descrito anteriormente nos caminhos metodológicos, tais dados foram analisados e selecionados em busca de respostas ao questionamento desta pesquisa.

Para tanto, a análise ocorreu da seguinte forma: primeiramente foram realizadas leituras intensas de todo o material adquirido por meio das entrevistas, permitindo com que a sensibilidade do olhar fenomenológico e dialético se fizessem presentes em cada interpretação. Buscou-se nessa fase sintetizar de uma maneira geral as ideias principais e os significados gerais ali contidos; posteriormente definiu-se o material que realmente veio a ser discutido nesta pesquisa, sendo nessa etapa selecionadas as falas dos participantes que, em algum momento, se remetiam aos objetivos da pesquisa. Nesse processo, foi realizada também a separação das falas conforme sua semelhança ou temática relatada, elas foram agrupadas possibilitando assim a construção de cada contexto que é discutido a seguir.

Dessa forma, retoma-se o objetivo central da pesquisa que vem a ser “compreender a concepção do docente ao utilizar a metodologia ativa na formação de profissionais de saúde”. Para tanto, busca-se neste capítulo atender a este objetivo através da explanação dos dados, assim como apresentar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da pesquisa através de diversos estudos. No intuito de minuciar de forma mais clara as informações obtidas, este capítulo será dividido em três subtítulos, os quais estarão diretamente ligados aos objetivos específicos desta pesquisa.

No primeiro subtítulo, serão descritas informações referentes ao objetivo “identificar as principais metodologias ativas utilizadas nos cursos de graduação em enfermagem e medicina”; o intuito principal foi descrever as principais metodologias que os docentes afirmam utilizar, buscando explicar a visão dos docentes sobre elas, assim como refletir sobre os benefícios propostos ao diversificar o uso de metodologias ativas na formação do profissional de saúde.

No segundo subtítulo, o intuito foi “analisar a utilização de metodologias ativas na prática dos docentes”; para tanto a discussão partiu de conceitos trazidos pelos docentes referentes a sua prática, ao que estes profissionais da educação acreditam que utilizando metodologias ativas possa vir a proporcionar para a formação dos estudantes.

Por fim no último subtítulo, buscou-se “entender como as metodologias ativas são desenvolvidas na formação dos profissionais em saúde”, nesse o ponto de partida foi a visão

que os docentes possuem em relação à funcionalidade das metodologias ativas no processo de formação, o que acreditam que estes métodos possam possibilitar no contexto profissional dos estudantes, se há benefícios ou malefícios, ou indiferença independentemente do método utilizado na formação.

Ao realizar todos esses processos de análise e discussão, observa-se que a perspectiva da utilização de metodologias ativas com ênfase na teoria da educação libertadora concebida por Paulo Freire se direciona a ter como premissa as ações de dialogicidade frente aos processos de ensino, visando à formação de um sujeito apto a ser crítico e a tomar decisões diante das mais variadas situações impostas pela sociedade.

Nas ações de formação dos profissionais da saúde utilizando as metodologias ativas de ensino, torna-se notório o quanto o papel do docente vem a fazer diferença no perfil do futuro profissional. Assim como é destacado por Freire em seus diversos escritos, o ato pedagógico baseado no diálogo tem uma importância significativa e de grande interferência no processo de construção do sujeito ativo, pois é através da dialogicidade permitida e motivada pelo professor que o estudante compreende e busca se fazer presente nas discussões e demais etapas dos processos de conhecimento. As formas de agir, pensar e transmitir ensinamentos por parte dos professores vem a influenciar diretamente nos conceitos formados pelos estudantes, conceitos estes que irão perdurar em sua vida profissional.

Portanto, partindo desses pressupostos, considerando o uso das metodologias ativas na formação dos profissionais de saúde, nota-se que além de formar profissionais aptos a desenvolverem suas funções técnicas, busca-se ainda promover a formação humana, estimulando estes a estarem em constante busca de crescimento e conhecimento, caminhando em consonância com nossa sociedade, a qual está permanentemente em transformação.

Contudo, a realidade observada diante desta pesquisa não está em total consonância com tais conclusões, pois como poderá ser visto a seguir os professores dos cursos de Enfermagem e Medicina nem sempre partem do pressuposto da necessidade do aluno se fazer ativo, presente em seu processo de aprendizagem. Dessa forma faz-se necessário, por parte do professor, buscar caminhos que realmente direcionem o aluno da área da saúde a encontrar sua autonomia para construir seu próprio conhecimento, assim como emancipar-se enquanto sujeito. O que fica evidente nos dados obtidos é que os docentes acreditam na efetividade que as metodologias ativas podem provocar na aprendizagem do estudante, porém os caminhos que utilizam para aplicá-las nem sempre é o que promove o estudante enquanto seu próprio construtor desse processo de crescimento tanto pessoal quanto de futuro profissional.

Retoma-se a necessidade de compreender o real cenário da ação pedagógica, fundamentada principalmente no que Freire traz, isto é, a dialogicidade tem que estar presente constantemente entre todos os sujeitos envolvidos na busca de conhecimentos, pois só assim é possível ter metodologias ativas que tragam o professor e o estudante para o real papel desse cenário, o de sujeitos ativos.

### **5.1 Principais metodologias ativas utilizadas nos cursos de enfermagem e medicina**

Neste item, conforme descrito anteriormente, buscou-se descrever os principais tipos ou formatos de metodologias ativas utilizadas pelos professores dos cursos de graduação em Enfermagem e Medicina. O intuito principal foi demonstrar as metodologias utilizadas, compreendendo como são aplicadas nas atividades com os estudantes, trazendo assim a visão dos docentes sobre elas e a reflexão frente aos resultados que acreditam conquistarem ao diversificar seus trabalhos com o uso de metodologias ativas na formação desses profissionais.

Sabe-se que as metodologias ativas possuem uma vasta lista de formas ou métodos de como podem ser aplicadas durante o desenvolvimento dos processos de ensino. Ocasionalmente, cada formato corresponde diretamente aos objetivos que são traçados para aquele momento. Para cada área de formação, métodos diferenciados podem ser utilizados, buscando sempre uma melhor forma de alcançar o conteúdo em estudo.

As formas de usar a metodologia ativa podem variar desde a realização de estudos prévios por parte dos estudantes, estudos direcionados pelo docente, questionamentos relacionados a determinadas situações, participação ativa em momentos práticos, propostas de resoluções de problemas; enfim, os formatos de aplicação sempre estarão relacionados aos objetivos que se busca alcançar naquele contexto.

Além das variadas formas de aplicação das metodologias ativas estarem voltadas a questões de aprendizagem de determinados conteúdos, cada formato possibilita ainda o desenvolvimento de diferentes habilidades, que podem variar desde a autoconfiança em momentos de tomada de decisão até em saber lidar com situações de conflito em grupo, em reconhecer a importância do seu papel e do outro em uma determinada situação. Ressalta-se que tais habilidades não se desenvolvem somente em relação ao estudante, mas também com o professor, uma vez que ele, ao desenvolver métodos diferentes dos que normalmente viera a usar em suas aulas, passa ter a necessidade de confiar em seu trabalho, em estar seguro ao desenvolver algo com seus estudantes, ficando claro que o desenvolvimento de novas



habilidades ou aperfeiçoamento de antigas estará agindo tanto com o estudante quanto com o professor, pois ambos, de alguma forma, serão estimulados a ir além do que já realizam.

Ao analisar as informações obtidas durante a realização das entrevistas, observa-se que existe um uso ligeiramente eclético das formas de se aplicar metodologia ativa na formação dos profissionais de Enfermagem e de Medicina da UFR; mais precisamente voltado ao curso de Enfermagem, nota-se que não há uma predeterminação dos formatos a serem seguidos pelo curso, uma vez que as alterações curriculares do curso para metodologias ativas ainda estão estabelecidas somente como propostas, sendo acolhidas por uma pequena parte de docentes do curso.

Frente a esse cenário, o que se sobressai é a questão de responsabilização que o próprio docente assume em relação a suas atividades. O professor busca formas diferente de ensino das disponibilizadas pela sua instituição para assim buscar melhores meios de proporcionar um maior conhecimento aos estudantes. Nessas condições, os professores que se propõe a utilizar metodologias ativas em suas atividades de ensino, realizam elas de forma independente, buscando formatos que melhor se adaptem ao conteúdo que pretendem trabalhar. Tais situações podem ser analisadas nas falas dos participantes a seguir:

*Para a graduação, nós pensamos, houve um movimento dentro do curso para gente tentar trabalhar, né, sair um pouco da questão da aula expositiva. E aí a gente foi tentando ver qual estratégia se encaixaria melhor conforme o conteúdo que a gente precisava trabalhar (Ametista, 30 de novembro de 2020).*

*[...] a gente faz na verdade é um mix, a gente usa em algumas aulas né? Então sala de aula invertida, aprendizagem baseada em times, foram as duas que eu já usei, mas aí a gente trouxe para eles aquela “chuva de ideias” e também um negócio de painel integrado. [...] eu na verdade fiz uma mistura de métodos, foi um método que eu inventei.*

*Então era uma mistura, entre aprendizagem baseada em times com sala de aula invertida, eu inventei isso aí, porque eu achava que era mais dinâmico (Jade, 04 de dezembro de 2020).*

*Então as metodologias ativas não foram assumidas como norteadores do currículo ainda, né, mas por acreditar muito nessa proposta, eu tento sempre incorporar algumas, algumas ferramentas, algumas tecnologias inovadoras de ensino na minha disciplina, nas minhas aulas. O nosso grupo também de docentes da disciplina é muito aberto, né? Acredita bastante então, acho que a gente tem avançado nessas tentativas (Ágata, 01 de dezembro de 2020).*

Nessas falas fica evidente que o professor acaba se responsabilizando por uma melhor formação de seus estudantes, agindo de forma independente, buscando caminhos que acredita serem melhores para eles; contudo sabe-se que não há uma posição da instituição que lhe dê respaldo ou apoio para o desenvolvimento de diferentes atividades de ensino. Afirma-se isso,

pois, para que ocorra a realização de metodologias ativas realmente efetivas na formação dos estudantes, faz-se necessário não somente a vontade ou a crença de que é um método de ensino bom, mas sim de uma estrutura organizada, um corpo docente capacitado, uma instituição que reconheça a importância do processo de formação de seus alunos com essas metodologias.

Atualmente, o que se percebe é que, mesmo diante de uma sociedade considerada moderna, ainda se vê a responsabilidade de “formar” cair sobre o professor e quando esse opta por fazer uso de diferentes estratégias de ensino é incessantemente questionado e desafiado pela própria instituição de ensino ou até mesmo por colegas de profissão. Porém, sabe-se que é compromisso das instituições de ensino promover meios que levem os estudantes até o encontro do conhecimento, sendo dever delas se responsabilizarem pela busca de estratégias que favoreçam esse processo, e um dos mais fáceis caminhos seria através do apoio direcionado ao docente que busca inovar, trazer formatos de ensino diferenciados aos seus estudantes.

Acredito que, a partir do momento que o professor tem a liberdade e autonomia para provocar a inquietação dos estudantes diante de determinado conteúdo, a instituição de ensino deve caminhar junto apoiando, proporcionando ao professor condições para sua atuação, percebendo que, através das inovações nos processos de ensino promovidas pelo professor, estará estimulando a formação de indivíduos capazes de agir crítica e reflexivamente diante da sociedade. As instituições de ensino precisam perceber que, além de proporcionar o conhecimento de determinado conteúdo aos estudantes, irão também contribuir para a construção de um cidadão que irá se deparar com diversidades da sociedade e deve estar apto para lidar com diferentes contextos.

Ainda com enfoque no curso de Enfermagem, que não possui uma base curricular voltada às metodologias ativas, nota-se que há uma grande determinação por parte dos docentes do curso em buscar estes formatos diferenciados, que fujam do tradicionalista de ensino, pois, mesmo não possuindo uma base curricular que venha a dar suporte para o desenvolvimento das atividades em sala de aula, eles, de forma independente, mesmo que errônea em alguns momentos, ainda realizam inúmeros esforços para possibilitar o desenvolvimento de formas variadas de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades por parte dos estudantes. Essas condições são observadas nas seguintes falas:

*Nós fizemos algumas tentativas né, eu particularmente gostei muito da aprendizagem baseada em times, eu acho que foi interessante, porque era um conteúdo muito pesado e abstrato, eu acho que foi válido. E aí a gente diversificava as estratégias utilizadas foi bem bacana, eu gostei, as que eu trabalhei, né? Eu gostei bastante e os outros professores também, a gente depois reuniu e viu né que poderia implementar ou não com base na avaliação dos alunos ao final da disciplina. Mas no geral foi bem*

*positivo, eu gostei bastante e os colegas também e os alunos também, a gente teve um retorno bacana (Ametista, 30 de novembro de 2020).*

*[...] a gente incorporou recentemente portfólio, o TBL, mapa conceitual, o último semestre, por exemplo, a gente fez a simulação realística, então a gente trabalhou com eles no laboratório e simulamos os casos; foi assim uma experiência riquíssima, super bem avaliada pelos alunos, pelos docentes. [...] na graduação eu acho que ainda é desafiador né para gente, principalmente pelas turmas grandes, poucos professores, a gente sabe que para adotar essas metodologias a gente precisa de grupos menores. Mas, apesar dos desafios, a gente tem procurado fazer né? Falo por mim mesma que tenho procurado incorporar aí na medida do possível (Ágata, 01 de dezembro de 2020).*

*[...] eu percebi que com a metodologia ativa conseguia fazer com que o aluno aprendesse e quando eu comecei a aplicar e ver que tinha resultado, quando o aluno chegava no estágio e ele conseguia resgatar aquele conhecimento, ele conseguia aplicar, eu falei: Nossa, eu tô no caminho certo! E o feedback? Como eu trabalho com portfólio, os próprios alunos escrevem né o feedback, aí vinha muito feedback positivo... como eu nunca tive, agora eu consegui entender, essa aula é legal, essa aula me estimula... então o feedback deles é só o que mais me incentiva... (Opala, 03 de dezembro de 2020).*

Diante dos dizeres trazidos pelos docentes acima, fica expresso o intuito deles em buscar inovações e melhorias nos métodos de ensino. Conforme é descrito por Abreu (2014), a educação superior brasileira vem enfrentando diversas mudanças devido às necessidades sociais atuais presentes em nosso país. Tais mudanças vêm a ser fundamentais na formação superior em saúde, uma vez que esses profissionais estarão desenvolvendo suas atividades em contextos complexos, que exigem tanto conhecimento como postura adequada.

Os dados obtidos estão de acordo também com os aportes teóricos, os quais afirmam que ser docente é uma constante busca por inovações, transformações que vão sendo determinadas ao longo de sua trajetória prática. Contudo, sabe-se que a busca por transformação em suas práticas ou até mesmo por melhorias, só acontece a partir do momento em que o próprio docente reflete sobre suas ações. Concorda-se com Oliveira (2018) quando ele descreve que os professores somente alcançarão entendimento de seu verdadeiro papel quando verem a necessidade de refletir sobre a sua própria atuação prática, ou seja, quando esses buscarem investigar seu próprio trabalho, na tentativa de melhorar, inovar e construir novos conhecimentos.

Observa-se nesse cenário a grande necessidade dos docentes em buscar constantemente se ressignificar, construir seus próprios conceitos, os quais permitam que sua essência esteja presente; que alcance um conhecimento único, seu, construído de modo individual, através das suas conquistas percorridas em todo seu processo de formação pessoal e profissional, único. Sendo assim, todos esses processos de construções docentes caracterizados pelas experiências e pelas referências que esse viera a obter em sua impessoalidade do mundo da educação.

O professor, além de buscar ressignificar seu conhecimento, atualiza, reconstrói e reformula a sua prática enquanto docente, para assim permitir um melhor formato de ensino para seus estudantes, ele inova o seu agir diariamente. Considerando tal condição, no âmbito da fenomenologia, tais ressalvas vêm corroborando com os preceitos de que o tempo não é algo definido por cronologicidade, mais sim pela existência, o tempo é determinado pela intensidade em se existir, em buscar construir, desconstruir e realizar novas ressignificações rotineiramente.

Ressalta-se, mais uma vez, o fato da necessidade de o docente refletir sobre sua prática, analisar seu agir docente, para assim buscar melhorias, complementações e formatos diferenciados de ensino. Entretanto, a partir do momento que o docente assume tais condições, não o torna único responsável pelo saber dos estudantes, observa-se que a instituição de ensino deve acompanhar a qualidade da atuação docente sim e apoiá-lo em questões de aprimoramentos para sua atuação, buscando promover melhores caminhos para que os estudantes criem seu próprio saber.

Concordando com as bases freirianas seguidas nesta pesquisa, o saudoso educador já afirmava que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago” (FREIRE, 2019, p. 30-31). Dessa forma, o educador reafirma a necessidade da constante busca do estar sempre “reprocurando”, questionando novos caminhos do ensinar, do saber, do compreender.

Voltando-se ao curso de Medicina, tem-se uma realidade um pouco diferenciada, uma vez que ele possui uma base curricular firmada no uso de metodologias ativas em todos os períodos de formação do curso. Para tanto, existem métodos pré-definidos a serem utilizados desde o primeiro semestre do curso, assim como medidas avaliativas e de acompanhamento desses estudantes. Prioritariamente, os tipos de metodologias ativas utilizadas, no ensino de Medicina do curso em estudo, estão voltados para, de alguma forma, buscar a resolução de um determinado problema; desse modo, os métodos de primeira escolha para tais situações vem a ser o PBL, o TBL e a discussão e análise de casos clínicos, confirma-se tal afirmação com as falas dos próprios docentes:

*Então desde que eu atuei em algumas universidades, o curso de medicina mesmo, eu atuo na Universidade Federal de Rondonópolis, mas eu atuei já em outra universidade com o curso de medicina em que também adotava como método principal como conteúdo da área básica principalmente o PBL né. Então esse sistema talvez foi um que eu mais acabei entrando em contato com metodologia ativa, que são daí as tutorias né, onde o aluno tem toda uma sequência na qual ele é apresentado ao problema, aí ele faz os levantamentos de questões relacionados a esse problema, respondem essas questões, acabam vendo onde estão as dificuldades, veem quais*

*objetivos eles tem de aprendizagem naquele conteúdo, aí eles tem um tempo para trabalhar isso em casa, aí depois retornar e poder discorrer sobre esse tema com mais propriedade né. [...] Mas também dentro destes mesmo cursos, tem outro método que é o TBL que a gente já trabalhou também, que daí já consiste em dinâmicas de grupo ali, onde eles fazem uma espécie de teste, uma avaliação anterior, aí depois eles têm a chance individualmente, aí depois eles tem a chance de discutir as mesmas questões em grupo e depois eles podem comparar esse desempenho e também depois comparar isso com conhecimento de fato correto né, que é bem interessante (Ônix, 18 de novembro de 2020).*

*Eu uso o TBL e o PBL, são as duas formas que eu utilizo. No PBL, eu primeiramente né, trago um caso clínico para sala de aula, a partir daquele caso clínico os alunos vão desvendar os possíveis objetivos, então tem todo um processo. [...] Já no TBL, no TBL, eu procuro trabalhar da seguinte forma: sempre eu envio um disparador né, pode ser em forma de caso clínicos ou de alguma questão que estale um pensamento crítico aí dos alunos; a partir daí eles fazem um estudo sobre a temática, eles vêm para sala de aula e a gente aplica uma prova, a princípio individual, depois que eles terminam essa prova individual, eu separo em pequenos grupos né, no máximo oito alunos e aí eles fazem a mesma prova em grupo. Então seria mesmo a metodologia baseada em equipe, então a equipe vai entrar em consenso e vai perceber qual é a melhor escolha, a melhor opção, a melhor resposta (Safira, 25 de novembro de 2020).*

*Eu gosto muito de colocar casos clínicos, então eu em todas as minhas aulas, antes, uma semana antes eu envio um caso clínico, o mais próximo da realidade possível, às vezes até casos reais. E aí eu peço para que eles destrinchem aquele caso, entendam o caso, montem todas as hipóteses diagnósticas, propedêutica, conduta e divido também miniaulas (Diamante, 16 de novembro de 2020).*

Constata-se que as metodologias ativas de primeira escolha dos docentes do curso de medicina vêm a ser as descritas acima, devido aos próprios docentes acreditarem que esses métodos de ensino estão mais próximos da realidade de atuação prática que os estudantes virão a encontrar. De acordo com Oliveira, Rodrigues e Freitas (2018), esses métodos, com enfoque em resolução de problemas, impulsionam a aprendizagem, uma vez que ambos, docentes e discentes, são instigados a sair da “zona de conforto”, construindo conhecimentos sólidos, por meio das experiências prévias, da problematização, do confronto com a realidade, do engajamento e da tomada de decisão.

Instigar o aluno através da problematização de algo é papel do docente como mediador do conhecimento ao utilizar as metodologias ativas no seu processo de ensinar. O docente estimula esse estudante a ter a sua própria solução de determinado problema, possibilitando que ele consiga elaborar seu próprio caminho em busca de um resultado. Será através desse caminho percorrido pelo estudante que ele conseguirá criar seus próprios conhecimentos, de acordo com o que acredita ser mais efetivo para a situação a que foi estimulado a buscar respostas.

Anos atrás, Paulo Freire, já trazia que, para alcançar uma educação que realmente fosse libertadora, que permitisse ao estudante ser ativo, ser sujeito de sua própria construção de conhecimento, deveria ocorrer através de condições problematizadoras, as quais, para o

educador, eram a única forma que possibilitaria um recriar constante, jamais estático. O conhecimento somente seria alcançado através da busca determinada, do uso da curiosidade sobre algo.

Nesse mesmo seguimento, concorda-se com Freire quando ele descreve, em seus vários escritos, que todo conhecimento traz consigo uma mudança na realidade. A concepção problematizadora da educação de Freire respeita a origem do indivíduo, colocando-o sempre como um ser único, o qual tem a capacidade de realizar a união entre a teoria e a prática, construindo sua própria compreensão de mundo.

Contudo, mesmo já sendo estabelecidos os formatos majoritariamente utilizados pelo curso, nota-se que, em alguns momentos, os docentes, de forma independente, realizam alterações que não condizem com o método de forma inteiramente correta, sendo realizadas adaptações que muitas vezes priorizam a facilitação para o desenvolvimento do professor e não da aprendizagem do estudante, essas situações podem ser verificadas nas falas abaixo:

*O que eu tenho feito é aquele TBL modificado. [...] eu via que tinha muita dificuldade, muita queixa dos alunos, era que era uma metodologia que a partir do momento da avaliação eles tinham muita queixa, e era também uma coisa que me incomodava... ah tinha que fazer uma raspadinha, tinha que fazer o ideal era aquele prêmio tecnológico, que a gente não tinha essa disponibilidade. [...] Então hoje o que eu desenvolvo de metodologia ativa é lá no oitavo semestre, nas emergências cirúrgicas, então isso ficou mais difícil ainda pela proximidade de realizar próximo do internato e eu achava que fazer aquele método avaliativo ele tinha alguns vieses assim, porque, por exemplo, um aluno pudesse ter estudado muito e às vezes caísse em um grupo e soubesse muito até, caísse em um grupo mediano ele teria uma nota pior do que alguém que não estudou nada e caiu em grupo excelente de outros quatro cinco que estudaram muito, porque ele ia mais ou menos no vácuo do grupo. Então eu achava que isso era injusto, que não media o conhecimento de ninguém. E nessa fase do curso, tanto os alunos eles querem saber se eles estão aprendendo, como a gente precisa saber. Eu sei que talvez, é a única forma de medir o conhecimento, tanto que existe prova de concurso, existe prova de residência, tudo é prova, ninguém chega lá e fala ah qual metodologia, ah você tá aprovado aqui no concurso X. Isso a gente não levava, essa vivência para os alunos desse período. Então hoje em dia o que eu tenho feito, eu nunca trabalhei com PBL, e com TBL desde o princípio a gente trabalhou com uma metodologia modificada. Eu nunca trabalhei com o TBL original, eu fiz só o treinamento de TBL (Esmeralda, 19 de novembro de 2020).*

*Então eu tenho lá a metodologia ativa, eu tenho a descrição dos passos. Mas de repente eu não consigo trabalhar exatamente daquela forma, então eu faço as adaptações, alguns ajustes e que vem dando certo (Safira, 25 de novembro de 2020).*

Diante dessas condições, vale enfatizar que cada tipo de metodologia ativa, por mais que não seja inteiramente engessada em um formato específico de aplicação, estas vem a possuir algumas bases que devem ser seguidas em determinados momentos, principalmente no que se remete aos métodos avaliativos, uma vez que o docente deve considerar toda a experiência adquirida pelo estudante em relação, não somente ao conteúdo estudado, mas

também a todas as habilidade de atuação em equipe/grupo, na tomada de decisão, no desenvolvimento de atividades que exijam uma determinada postura profissional. Contudo, conforme a fala acima, nota-se que há uma certa dificuldade, por parte do docente, em avaliar essas questões, por acreditarem serem muito relativas. Entretanto, esse vem a ser um dos objetivos principais da aplicação de metodologias ativas nos processos de ensino, avaliar o indivíduo de forma integral, perceber seu crescimento em relação a aspectos técnicos sim, mas também de relacionamento, de postura profissional, crescimento pessoal, dentre inúmeras outras questões que podem ser observadas, as quais no futuro poderão interferir na atuação profissional.

Nas metodologias ativas, o formato avaliativo de um estudante deve ocorrer de forma processual, considerando todo o percurso que ele trilhou com o passar do tempo. A partir do momento que se reconhece esse processo percorrido pelo estudante, com seus altos e baixos na busca de algum conhecimento específico, é que o professor consegue realmente perceber o crescimento desse estudante como um todo. É através dessa visão geral sobre todo o contexto vivenciado que leva o professor que usa metodologias ativas a ter seu grande diferencial, o de saber reconhecer que o processo de aprendizagem pode ocorrer de inúmeras formas e em diferentes velocidades.

Diante do contexto avaliativo, Luckesi (2005) ressalta que o papel da avaliação é diagnosticar a situação da aprendizagem, para que essa, de alguma forma, venha a subsidiar a tomada de decisão para a melhoria da qualidade em relação a pontos em que o estudante tenha apresentado dificuldades. O mesmo autor descreve ainda que a avaliação deve ser usada com o um meio que permite encaminhar os atos subsequentes, na perspectiva de uma situação positiva em relação aos resultados almejados. A avaliação vem permitir uma reorientação, um visualizar sobre o que já foi desenvolvido com os alunos, possibilitando a superação de dificuldades, nas quais o primordial é que o estudante consiga alcançar a aprendizagem independentemente do formato.

Nesse contexto, quando se remete às questões avaliativas, observa-se essa como positiva somente na medida em que é articulada para que venha a promover o crescimento do estudante, através de medidas que estimulem o professor a ir além do que já realizou e que ele consiga obter uma verdadeira satisfação pessoal e profissional ao conseguir visualizar todo o contexto processual relacionado à formação do estudante que veio a direcionar.

Contudo, é notória a grande dificuldade que os docentes apresentam em se desvincular de uma avaliação fechada, seletiva, que determina a aprendizagem do aluno por um algoritmo.

É clara a necessidade da busca pela superação do método ainda muito utilizado de avaliação com uma prova escrita, sem possibilidades de manifestações pessoais do estudante, na qual ele é rotulado pela nota algorítmica adquirida somente nesse momento avaliativo, não considerando todas as transformações alcançadas pelo estudante ao longo de sua formação; vale ainda ressaltar que esse formato avaliativo, a prova, está totalmente ligado ao ensino tradicionalista. Levando em consideração os ensinamentos deixados por Paulo Freire (2019), voltado mais especificamente à área da saúde, ele defendia que a educação somente poderia ser considerada um elemento transformador a partir do momento em que fosse possibilitado aos próprios sujeitos reconhecerem, refletirem e intervirem em seus saberes e práticas.

De acordo com Freire (1987), é através desses pressupostos que objetiva-se alcançar uma educação do tipo libertadora, por meio da reflexão e da ação da realidade em determinado contexto. Corrobora-se com Freire (1987), quando ele defende que o formato avaliativo deve ser aberto, considerar questões éticas, buscando valorizar os conhecimentos que o educando possui, resgatando assim a cidadania e solidariedade do indivíduo. Considera-se assim, uma forma avaliativa positiva a partir do momento em que o estudante pode expressar os conceitos e significados adquiridos e construídos ao longo dos processos de ensino vivenciados.

Nesses mesmos pressupostos, Ceccim e Feuerwerker (2004) ressaltam que é necessário que ocorra uma reestruturação na educação superior em saúde, a qual venha a contemplar uma formação na qual o profissional docente trabalhe a integralidade do indivíduo, a ética, o perfil humanitário, a reflexividade e a gestão em saúde. Para tanto, vale destacar o quão diversificado são os perfis, tanto dos estudantes quanto dos docentes, o que muitas vezes está diretamente ligado à facilidade ou dificuldade de aprendizagem de determinado conteúdo ou desenvolvimento de habilidades e posturas profissionais; tais condições impõem ao docente a necessidade de estar em constante inovação e busca por diversidade nas formas de ensino. Relacionando isso ao uso de metodologias ativas, Lazzari *et al.* (2011) ressaltam a importância de utilizar diversas metodologias ativas na aprendizagem, uma vez que os processos de aprendizagem não são uniformes. Dessa forma, o docente ao escolher determinada metodologia, ou certa estratégia de ensino, deve levar em consideração a singularidade do estudante e que a forma de aprendizagem é única para cada sujeito.

Diante de toda essa discussão relacionada às escolhas docentes, os tipos e formas de aplicação das metodologias ativas nos cursos de Enfermagem e Medicina, observa-se que a docência universitária ainda está em busca da superação das raízes culturais deixadas pelos métodos tradicionalistas de ensino. Fica evidente que a atuação docente nesse âmbito



permanece em frequente mudança, na mesma medida em que continua em atuação, caminha constantemente rompendo barreiras deixadas por muitos anos de educação tradicionalista impositiva.

O docente, mais especificamente o docente da área da saúde estará sempre em constante transformação e evolução se quiser estar dispondo aos seus estudantes uma formação verdadeiramente integral. Contudo, compreende-se que tais condições, além de partirem da vontade individual do docente de querer realmente ir além do que é considerado “básico” em sala de aula, precisam também ser reconhecidas e apoiadas pela instituição atuante, o que em sua grande maioria não ocorre.

## **5.2 Metodologias ativas na prática dos docentes de Enfermagem e Medicina**

Ao descrever este tópico, busca-se enfatizar as atuações práticas dos professores em relação às metodologias ativas, para tanto acredita-se que quando se refere à prática docente, logo é possível realiza uma ligação a conceitos que eles acreditam ao desenvolver suas atividades, os quais permitem optar pela escolha de determinada metodologia para o desenvolvimento de sua prática docente. Direcionando-se para os professores que fazem uso de metodologias ativas em suas práticas, eles por escolha própria optam por essa categoria por acreditarem que irá beneficiar as condições de aprendizagem dos estudantes e até mesmo do desenvolvimento de seu trabalho; outros professores, em alguns casos, são submetidos à imposição da própria instituição para a utilização dessas metodologias em suas atividades.

De acordo com estudos já realizados, as metodologias ativas possuem um conceito específico como norteador de suas ações na prática, esse, por sua vez, está, de forma resumida, voltado especificamente ao intuito de estimular o crescimento humano do estudante, proporcionando não só o conhecimento de conteúdos, mas também o conhecimento de si mesmo e desenvolvimento de sua personalidade como futuro profissional diante de uma grande diversidade social.

Para que as metodologias ativas realmente alcancem esses objetivos de formação humana, Freire (2018) em seus estudos sempre traz como base fundamental a importância da dialogicidade, colocando essa ação como primordial para o desenvolvimento de metodologias ativas realmente efetivas. Tal condição permite a exposição do pensamento do professor, assim como a manifestação dos conhecimentos prévios do próprio estudante. Contudo, o professor deve dispor de processos de formação, capacitações que venham a possibilitar a visão do quão

importante é o estudante participar de forma ativa de seu processo de ensino, de reconhecer que esse sempre terá algo a contribuir para os que estão a sua volta.

Essas condições são consoantes a questões trazidas por Freire (1987) quando descrevia a necessidade de se repensar o papel do aluno e do professor, destacando a importância do estudante não ser visto como um mero receptor de conhecimento, como uma espécie de depósito no qual o professor realiza o depósito do que sabe. Ainda considerando os ensinamentos de Freire (1987), concorda-se que quando esse afirma que seria necessário dar voz aos “subalternos” que nesse caso seriam os alunos, somente assim, a partir do momento que se tem estudantes ativos é que se alcança a construção de uma nova educação, com as mais variadas visões, sem imposições de uma classe que viera a ser dominante em algum momento.

Para tanto, se faz necessária a ruptura de diversos paradigmas enraizados na cultura docente de certa “dominância” sobre seus alunos, a qual somente pode ser alcançada através de estudos, formações, capacitações, pela busca por conhecimento constante e reflexões diárias sobre suas ações enquanto profissional da educação.

Percebe-se que os docentes, que possuem um maior aporte teórico referente às metodologias ativas, conseguem realizar uma prática de melhor qualidade, que venha a permitir realmente a participação do estudante em seu próprio processo de aprendizagem. Levando em consideração os docentes de Enfermagem e Medicina que utilizam as metodologias ativas, ao serem questionados sobre seus conhecimentos, esses expuseram suas conceituações referente às metodologias ativas da seguinte forma:

*[...] metodologia ativa é colocar o aluno como centro da obtenção de conhecimento (Safira, 25 de novembro de 2020).*

*Eu entendo como um método em que o aluno é mais protagonista, não é só o professor que fica detentor da forma de transmitir e controlar aquilo que é transmitido. Então na minha visão aluno acaba tendo mais protagonismo, ele acaba tendo um pouco mais de autonomia na busca por esses conhecimentos né, aí ele talvez mais aprende como buscar esses conhecimentos e como trabalhar esses conhecimentos do que exatamente receber o conhecimento pronto, o conteúdo pronto (Ônix, 18 de novembro de 2020).*

*Onde o aluno ao invés de somente absorver o que é exposto e o que é falado para ele, ele participa, ele busca informações, ele busca outros processos de aprendizagem (Diamante, 16 de novembro de 2020).*

*[...] é um aluno artífice do aprendizado dele, em que ele vai buscar o conhecimento e o professor vai apenas ser um orientador, isso não exime o papel do professor, não quer dizer que vai ficar só sobre o papel do aluno, mas eu entendo que o aluno é ele que vai fazer a busca, ele vai consolidar, ele vai escolher o que ele acha mais importante daquele conteúdo e o professor vai nortear ele, oh esse caminho tá certo, esse caminho não tá. Eu vou direcionar o aluno para um objetivo que eu tenho de aprendizagem (Jade, 04 de dezembro de 2020).*

*Eu fujo do protagonismo do professor e coloco os alunos como protagonistas. Então ao invés de eu tá transmitindo, transferindo, compartilhando algum conhecimento, eu coloco os alunos para construírem esse conhecimento em conjunto, eu fico ali só mediando (Opala, 03 de dezembro de 2020).*

*Quando fala metodologia ativa pra mim é o ativo de todos, em conjunto e não só de uma pessoa para com todos, mas de todos em conjunto (Pérola Negra, 20 de novembro de 2020).*

*Para mim, metodologia ativa é um processo de ensino-aprendizagem em que o aluno, ele é colocado como protagonista e o professor, ele vai assumir então um papel de dar suporte para esse aluno, né! Então são metodologias que estimulam essa autonomia do aluno, de modo que ele, ele mesmo seja capaz de construir o seu próprio conhecimento (Ágata, 01 de dezembro de 2020).*

*É uma metodologia né, de ensino-aprendizagem que não é baseada exclusivamente na transmissão de conhecimentos professor-aluno, nesse tipo de metodologia exige que os alunos se envolvam e sejam protagonistas desse processo (Topázio, 27 de novembro de 2020).*

Frente às falas dos professores, observa-se que existe uma grande unanimidade em acreditar que o estudante é visto como “protagonista” de seus processos de aprendizagem, sendo essa a conceituação mais frequentemente encontrada quando o questionamento vem a ser o que são metodologias ativas. Todavia utilizar metodologias ativas, conscientizar-se de que elas podem promover uma formação mais integral ao estudante, não está somente relacionado à crença de protagonismo do mesmo, mas sim em compreender o que vem a ser realmente este protagonismo.

O estudante torna-se sim o centro de seu processo de ensino-aprendizagem, contudo ele não caminhará sozinho, como é descrito em Freire (2019), nesse caminho de construção de autonomia o professor tem papel fundamental em instigar o estudante a pensar certo, a ser crítico diante de sua realidade, para isso o professor caminhará junto ao estudante nesse processo de construção. O docente deve ter sensibilidade e capacidade de reconhecer os momentos de realizar intervenções e direcionamentos para as necessidades que o estudante vier a apresentar, assim como é descrito por Carvalho (2005) “a função primordial do professor consiste em provocar, desafiar, estimular e ajudar os estudantes desenvolverem suas habilidades cognitivas e potencialidades criadoras” (CARVALHO, 2005, p. 62).

Nessa perspectiva, o docente é denominado como tutor ou mediador, o qual de acordo com Mitre *et al.* (2008) precisa desenvolver novas habilidades, tais como a vontade e a capacidade de permitir ao discente participar ativamente de seu processo de aprendizagem, estimulando sua participação, assim como ressaltando sua participação ativa nesse processo de sua formação.

Enfatizando a necessidade da ação docente e a compreensão de seu real papel enquanto professor, Freire (2019) traz algumas condições de aprendizagem que devem ocorrer por parte do professor para que o aluno realmente se torne sujeito de construção de seu conhecimento.

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo (FREIRE, 2019, p. 28).

Outro fator de grande relevância está diretamente ligado às questões de que o estudante buscará por conhecimento de forma independente, porém, na maioria dos momentos de aprendizagem, esses conhecimentos serão expostos em grupo, nos quais, em conjunto com os demais colegas e o docente responsável, poderão ser discutidos os conhecimentos adquiridos e em grupo criam-se as respostas que melhor se adequem para o estudo daquele momento. Dessa forma, além de trabalhar seus conhecimentos individuais, o estudante poderá agregar ainda mais com os conhecimentos trazidos pelos demais colegas, assim como o desenvolvimento de habilidades de discussão e resolução de determinadas situações em grupo/equipe.

Nessa perspectiva, Freire (2019) traz que o docente deve estar ciente que, na educação contemporânea, a autonomia do estudante deve se fazer presente. O docente precisa acreditar que o estudante tem capacidade e necessita ser capaz de autogerenciar seu processo de formação. Concorda-se com Freire (2019) referente à necessidade de autonomia do estudante, pois, a partir do momento que o aluno se faz protagonista de seu processo de ensino, ele conseqüentemente assume sua autonomia para a busca de sua aprendizagem, contudo tais condições só serão obtidas quando o docente estiver apto a estimular a ocorrência da independência do estudante.

Ainda diante dos dados encontrados nessa pesquisa, por mais que aparentemente os conceitos trazidos pelos docentes estão em consonância com o que é colocado como metodologia ativa por estudiosos da área, observa-se que esses conceitos expostos nem sempre são o que eles realmente acreditam, mas sim o que de alguma forma foi imposto a esses profissionais. Imposição essa ocorrida principalmente pela necessidade de se apegar a algum conceito para encarar as ações que vem a desenvolver em sala de aula, em que os docentes acabaram se apegando a conceituações básicas, facilmente encontradas em literaturas referentes às metodologias ativas. Este cenário é facilmente encontrado no âmbito da educação, talvez por

cargas horárias excessivas, extensas tarefas a serem cumpridas, e diversos outros fatores que tomam grande parte do tempo do professor; tudo isso faz com que o docente busque um caminho que acredita ser mais rápido e de fácil acesso, entretanto, na maioria das vezes, nesse caminho irá se deparar com momentos de falta de um suporte mais profundo, um conhecimento mais afundo que está praticando e acaba sendo nessas condições que os professores desenvolvem as metodologias ativas, com pouco embasamento e significados mínimos para seu desenvolvimento efetivo na ação pedagógica.

Mais uma vez, retoma-se a necessidade de, além do docente buscar mais, necessitar de formação permanentemente e de reflexões rotineiras sobre sua prática, observa-se a grande importância de buscar significados próprios diante dos mais variados contextos que enfrenta. Pensa-se que o docente, ao ter um aporte teórico, refletir sobre tal, criar seus conceitos e ressignificações sobre o contexto, conseqüentemente conseguirá ter mais facilidade e efetividade no desenvolvimento de suas atividades com as metodologias ativas.

Tal condição, a de não possuírem um aprofundamento teórico a respeito da temática, vem a ser explicitada em falas que relatam não possuírem um embasamento teórico profundo ou uma concepção enraizada em estudos referente ao tema. Afirma-se tal situação devido às seguintes falas terem surgido a partir do questionamento realizado aos docentes em relação a qual fundamentação eles possuíam em relação às metodologias ativas.

*Leituras de artigos, participação em eventos, né? Tipo cursos que falassem da metodologia ativa, mas nada muito aprofundado né (Safira, 25 de novembro de 2020).*

*Acho que da rotina do dia a dia lá na faculdade. Logo no começo a gente teve que fazer um curso, sei lá talvez a uns três anos atrás. A gente teve que fazer um curso prático lá no campus mesmo, na época era pra introdução do PBL e depois eu fui estudar um pouco a mais, ler umas coisas a mais por conta da obrigatoriedade de fazer um artigo no curso de docência. Foi daí que saiu esse tipo de conhecimento ou esse tipo de definição, essa definição né, não é nem conhecimento, é entendimento (Esmeralda, 19 de novembro de 2020).*

*Então esses conceitos por exemplo, eu tirei da experiência que eu vivi como estudante desde criança desde pequenininho, né? Até passar, por exemplo, pelos professores que mais me marcaram até passar pelas experiências que mais me marcar e entrar em contato com alguns conceitos que também me marcaram profundamente. Aí todos esses conceitos, essas experiências, eu acho que se articularam de uma certa forma que possibilitaram um novo entendimento da realidade. Lógico que a gente procura, por exemplo, como docente, ter como base alguns conceitos né, de alguns teóricos por exemplo, é Paulo Freire, é um teórico assim que a gente se apoia bastante, mas também tem outros, né? Tem outros que surgem, por exemplo, Vygotsky, na abordagem que ele faz, ele pretende ressignificar o processo de aprendizagem que era no contexto mais de ação-reação e aí depois numa tentativa de pouco interpretar uma realidade vinculada a um contexto histórico-social né, aí ele tenta romper isso e traz para o desenvolvimento de um método que pretende acolher todas essas novidades né (Ruby, 20 de novembro de 2020).*

*Muito pouco! Eu tenho pouco conhecimento, poucas leituras. É algo assim, um pouco intuitivo e o foi na verdade que despertou para mim foi um curso de capacitação de uma professora da Universidade Estadual de Londrina (Jade, 04 de dezembro de 2020).*

*[...] eu comecei a viver a metodologia ativa através da especialização que eu fiz do Sírio-libanês que era 100% em metodologia ativa e aí nisso a ela mesmo já trouxe alguns embasamentos teóricos né, que a gente fosse atrás de um embasamento teórico. Então o meu entendimento de metodologia ativa veio com a minha vivência em metodologia ativa (Opala, 03 de dezembro de 2020).*

*[...] de onde eu tirei foi principalmente da prática, porque eu tive pouca formação teórica nesse sentido. Eu fiz um curso de capacitação, antes de ser professora aqui no curso de medicina, mas já sabendo que eu viria, eu fiz um curso de capacitação que a coordenação na época organizou, aí ofereceu para os professores. Então ali eu aprendi muita coisa que eu não conhecia e depois que eu vim pra cá eu aprendi basicamente com os meus colegas que usam as metodologias ativas e lendo de vez em quando assim, algum material, mas é mais prática (Topázio, 27 de novembro de 2020).*

*Das leituras que a gente fez né antes de iniciar né no programa de residência e eu fiz um aperfeiçoamento voltado para estratégias no hospital sírio-libanês, então dentro das leituras que a gente fez (Ametista, 30 de novembro de 2020).*

Observa-se diante dessas exposições que, em sua grande maioria, os docentes buscaram de forma própria, individualmente conhecer o que viria a ser metodologias ativas, sendo enfatizado que, na maioria das vezes, o entendimento obtido ocorreu por meio do desenvolvimento de suas ações práticas, sem anteriormente ter ocorrido a realização de uma formação para instruir realmente esse docente em como se portar frente a este formato de ensino ou até mesmo dele refletir sobre sua própria atuação, se estava sendo conveniente ou não aos objetivos propostos pelo uso de metodologias ativas. Frisa-se que um ou outro relatou ter buscado um embasamento mais profundo, compreender realmente como devem ser realizadas as ações com metodologias ativas para assim usar em suas práticas de ensino. Todavia, a grande maioria deixa claro que apenas com um conhecimento extremamente raso, com a leitura de conceitos básicos, já passou a desenvolver atividades de metodologias ativas com seus estudantes. Com enfoque na situação exposta, Carvalho (2005) refere-se a estas condições como sendo de extrema necessidade a formação dos professores para o alcance de melhor qualidade no ensino; afirma que as instituições devem investir na qualificação dos profissionais da educação e que esses momentos de ensino sejam aproveitados como oportunidades para propiciar a reflexão desses profissionais diante de sua atuação individual e coletiva. Afirma ainda que só será possível chegar a um quadro de qualidade de ensino a partir do momento que existirem professores qualificados, tanto em aspectos teóricos quanto práticos.

Diante desse cenário, enfatiza-se, mais uma vez, a necessidade de além do professor querer desenvolver estratégias de ensino que venham a favorecer a formação do estudante, a

instituição de ensino deve caminhar junto com esse docente, avaliando a evolução do trabalho desenvolvido, buscando melhorias e propostas que venham a auxiliar o docente no desenvolvimento de suas práticas. É fundamental para que a prática docente e aprendizagem do estudante seja significativa, o ato da instituição pensar junto com o professor. Essa ação colaborativa caracteriza um fator primordial para a evolução no desenvolvimento de práticas de ensino que favoreçam o crescimento pessoal e profissional de todos os que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda nesse cenário, a situação acima descrita vem ao encontro algumas crenças de que o docente “não faz nada em metodologias ativas”, de que o “docente só deve ficar olhando”, de que “metodologia ativa é mais fácil para o docente”; essas são afirmações totalmente errôneas, afirmações realizadas quando não há um embasamento teórico profundo do que irá desenvolver em suas atividades com os estudantes, fazendo com que venha a agir de forma incorreta e na maioria das vezes ao invés de promover conhecimento e crescimento ao estudante, acaba agindo de forma contrária. Libâneo (2009) traz uma solução diante de situações como essa, o educador enfatiza que devem ser realizados questionamentos constantemente em relação à prática desenvolvida pelos docentes, mas que também devem ser questionadas de forma frequente às instituições formadoras desses docentes, para que elas analisem suas práticas cotidianas, na perspectiva de propiciar uma formação crítica, reflexiva, de qualidade ao docente, para que ele venha a desenvolver da mesma forma em suas atividades com os estudantes.

Fica evidente que a falta de um conhecimento profundo acerca do que vem a ser metodologias ativas está diretamente ligada à falta de uma formação pautada nessa prática de ensino, a falta de aperfeiçoamentos contínuos que venham resgatar o real objetivo de se usar essas metodologias nas atividades de aprendizagem. Observa-se que as instituições não apresentam grande preocupação em relação a essa falta de embasamento teórico de seus docentes em relação às metodologias de ensino utilizadas em sala de aula, a única preocupação geralmente apresentada pelas instituições são as notas alcançadas e os resultados obtidos, sem observarem como esse estudante está sendo formado. Sendo assim, o docente continua a agir de forma mais intuitiva e instintiva do que com base em ensinamentos com suporte teórico.

Frente a essas condições encontradas em diversos contextos do ensino superior, Lazzari *et al.* (2011) recomenda a capacitação docente na área de ensino, propondo que as instituições de ensino superior implantem centros de formação para seus professores, que promovam atualizações frequentes, incentivando assim o aprimoramento e a inovação de seus docentes,

permitindo novas formas de atuação que venham a favorecer o aprendizado e motivando-os a desenvolver conhecimento pessoal que auxilie no processo de ensino.

Enfatiza-se que a utilização das metodologias ativas na formação de profissionais da saúde vem sendo um campo cada vez mais crescente, uma vez que esse formato de ensino vem a propiciar a reflexão e a tomada de decisão do estudante, quesitos estes fundamentais para um bom desenvolvimento profissional. Fica assim notória a necessidade da oferta de meios que possibilitem uma melhor formação dos docentes dessas áreas, havendo treinamentos, aperfeiçoamentos e discussões entre os próprios profissionais com o intuito de agregar cada vez mais para o desenvolvimento de suas atividades.

### **5.3 Desenvolvimento das metodologias ativas na formação dos profissionais de saúde**

Neste tópico, descreve-se a visão que os professores possuem em relação à funcionalidade das metodologias ativas no processo de formação de seus estudantes, o que esses profissionais acreditam que tais metodologias possam vir a agregar ou não nesse processo de formação. Para tanto, considera-se que, ao pensar em formação de profissionais da saúde logo se remete a uma formação em que o indivíduo esteja apto a lidar com diferentes situações, podendo essas serem diante de algum usuário ou com sua equipe de trabalho. Contudo, sabe-se que, para o alcance desse tipo de formação, diversos fatores devem ser trabalhados continuamente ainda durante sua graduação. O papel do docente nesse processo torna-se primordial, uma vez que esse profissional, por possuir maior experiência, pode realizar direcionamentos que venham a possibilitar esse tipo de formação.

Em consonância, como já dito, as metodologias ativas corroboram com esse tipo de formação, na busca de formar um profissional mais ativo e crítico-reflexivo diante de sua realidade; entretanto, ao realizar essa pesquisa, nota-se que não basta só usar as metodologias ativas no processo de formação desses indivíduos, mas também compreender o real papel dessas durante todo o processo de ensino do estudante. Torna-se necessário que o docente realmente reconheça a funcionalidade das metodologias ativas, o que elas podem vir a possibilitar no contexto profissional desses estudantes, quais resultados podem ser obtidos com sua utilização e não somente aplicá-las sem ter o conhecimento do quanto pode ser transformadora na vida desse futuro profissional.

Diante de situações em que o docente não compreende a real funcionalidade das metodologias ativas no processo de formação de seus estudantes, este educador não orientará os estudantes de forma correta ao utilizar este formato de ensino e não terá visão em relação às



evoluções obtidas por parte do estudante. Essa afirmação pode ser realizada uma vez que, se não houver essa compreensão, conseqüentemente não haverá o entendimento do conhecimento e amadurecimento que podem ser obtidos pelo estudante, métodos avaliativos podem ser erroneamente aplicados levando à formulação de resultados que nada dizem sobre a formação integral do sujeito como pessoa e profissional.

Um professor consciente e reflexivo sobre sua prática, conhecedor do alcance das metodologias ativas no processo de aprendizagem, seus reais conceitos e formas de aplicação, apresentará uma visão ampla frente ao desenvolvimento do estudante durante toda sua formação, verificando não somente técnicas e conhecimentos teóricos adquiridos, mas sim a formação integral de um sujeito apto a realizar tomadas de decisões, a se posicionar diante de uma equipe, a realizar planejamentos e logo a respeitar e saber ouvir demais opiniões; tais características estão diretamente ligados a um perfil necessário para ser um profissional da saúde, o qual consiga atender seus usuários e família com uma visão de um todo, não somente com enfoque curativo.

Frente aos dados encontrados nesta pesquisa, considerando que os professores de Enfermagem fazem uso de metodologias ativas por opção individual e os docentes de Medicina por certa “imposição” curricular, como já discutido, nota-se que o conhecimento acerca das conceituações de metodologias ativas ocorre de forma rasa, porém mesmo com rasos conhecimentos, eles ainda persistem em sua aplicação.

O estudo levou a compreender que a persistência dos docentes em manter a realização de suas atividades de ensino com as metodologias ativas está diretamente ligada ao imenso valor formativo que elas possuem para seus estudantes, afirma-se isso, porque, mesmo diante de diversas dificuldades apresentadas, desafios a serem vencidos, a vontade de seguir em frente permanece, a persistência se faz presente na realização de cada nova atividade de ensino por parte desses docentes. Partindo dessa premissa, pode-se inferir que, na essência docente permanece, o que foi dito por Freire (1997, p. 47) “Tudo o que se puder fazer com competência, lealdade, clareza, persistência, somando forças para enfraquecer as forças do desamor, do egoísmo, da malvadez, é importante”, todas essas ações se fazem presentes no ensinar e no valor desse ato.

Essas condições acima ficaram extremamente claras durante o momento da coleta de dados, pois, mesmo sendo perceptível a necessidade de maiores formações para esses educadores, os mesmos conseguem expor inúmeras vantagens em que acreditam ser alcançadas por meio do uso de metodologias ativas, o que demonstra que, mesmo com pouco

conhecimento, ainda de certa forma conseguem obter e visualizar bons resultados na formação de seus estudantes.

*Acho que ela facilita muito a autonomia do aluno, e isso deixa o aluno um pouco mais independente do docente (Ônix, 18 de novembro de 2020).*

*A primeira coisa que eu aprovo é a autonomia, né! Eu acredito que nossa vida, ela deve ser permeada por autonomia desde muito cedo. [...] A outra qualidade que eu vejo é a própria aproximação docente/estudante, né? Eu acho muito mais fácil o caminho do aprendizado se desenrolar quando você tem uma pessoa mais próxima de você e um tutor de verdade ele é mais próximo. [...] A metodologia ativa ela se força a sair de uma caixinha, então para o aluno isso é muito bom porque a vida inteira por mais que ele tem o seu consultório lá, às vezes como as propagandas médicas mostram para eles lá que será, ele vai trabalhar em equipe, ele vai ter pelo menos uma dependência total da sua secretária, né? [...] Eu entendo, a metodologia ativa como um todo como esse primeiro passo, de entendimento do que é um trabalho em equipe e às vezes ele é dolorido, mas é melhor que ele passe por isso aqui na academia do que ter que lidar com isso depois (Pérola, 25 de novembro de 2020).*

*Então eu acredito que as pessoas assim, que as pessoas quando entra para um curso, elas tentam alcançar um perfil de competência né? [...] Para atingir essas competências, a pessoa precisa desenvolver algumas habilidades, aí eu acredito que ela auxilia nisso, no alcance no desenvolvimento das habilidades psicomotoras, cognitivas e relacionais. [...] Essas metodologias inovadoras, elas apostam, por exemplo, no compartilhamento da aprendizagem, na construção do conhecimento não de forma individualizada, a maioria delas no contexto coletivo da aprendizagem, né? E, nesse contexto coletivo, existe troca, então eu me apoio no saber do outro para poder construir um processo que é meu; e aí nesse processo de troca eu vou consolidando esse processo de ensinagem né, e de forma muito natural. Então eu coloco aquilo que eu sei, o outro coloca aquilo que ele sabe e a gente vai construindo um processo (Ruby, 20 de novembro de 2020).*

*Eu avalio que ela permite, como eu já havia comentado o desenvolvimento do aluno no movimento crítico e reflexivo, uma postura mais ativa do aluno, inclusive agora eu tô falando e tô lembrando... ajuda o aluno a se pôr, a ele aprender a colocar suas ideias em prática. Então no conteúdo concordo, mas também me preocupa que a gente tenha esse olhar para a formação do aluno como um ser integral também e é isso que eu busco nas minhas aulas, não só aquela questão conteudista, é algo que eu venho trabalhando muito e aí eu acho que uma metodologia ativa ela tá mais próxima para eu conseguir trabalhar o ser integral (Jade, 04 de dezembro de 2020).*

*Ajuda o aluno a ser mais ativo, a buscar o conhecimento sozinho, a ser mais independente, a ser mais proativo, a se empoderar mais, a ser capaz, a não depender só do professor. Eu acho deixa o aluno... prepara ele não só para os conhecimentos científicos, mas para o convívio na sociedade, dentro da área da saúde, de lá discutir casos dentro da unidade de saúde, a se formar e se tornar cidadão mesmo. Acho que amplia em todos os aspectos, sociais, econômicos além dos científicos, enquanto pessoa mesmo. Eu acho que ensina o aluno a ficar assim em um nível de crescimento muito superior, muito, muito... acho que não tem nem palavras para dizer assim o que a metodologia ativa pode levar, pode fazer com que o aluno consiga aumentar assim em termos de crescimento pessoal, acho que é muito, muito gratificante assim, é magnífico! (Pérola Negra, 20 de novembro de 2020).*

*[...] as metodologias elas, elas partem de problemas de determinada realidade, então isso torna mais instigante, mais motivador, investigativo. Acho que isso para o aluno torna mais interessante, então não é algo que é descontextualizado né, é muito pelo contrário, ele parte também de um conhecimento anterior né, ele reconhece que todo*

*mundo tem algo para compartilhar, tem um conhecimento prévio né... tem até uma professora que falava isso, até me marcou muito, que nós não somos potes vazios né, a gente sempre traz alguma coisa e isso é valorizado nas metodologias ativas, porque geralmente ela parte desse conhecimento prévio e ali faz a ancoragem do conhecimento novo, o que torna significativo, aprendizagem significativa. Então ela valoriza essa questão da realidade, ela favorece a construção de um conhecimento crítico-reflexivo do aluno, eles conseguem reelaborar as práticas, questionar o que eles estão fazendo e propor coisas novas à medida que precisa se tomar decisões, avaliar resultados e sistematizar informações, trabalha bastante também com essas sínteses, né, que precisam ser compartilhadas dentro do grupo. [...] E dentre assim os atributos desenvolvidos pelas metodologias, eu destacaria a questão da iniciativa, autonomia, a criatividade, o diálogo né, a gente percebe que aqueles... até que eles alunos mais tímidos que têm dificuldades de se posicionar, de falar em público, ele começa a se soltar, começa a ficar mais à vontade no grupo; a corresponsabilidade então... não fica só o professor como responsável pelo processo né, mas ambos são corresponsáveis e o aluno ele passa a assumir esse papel também. E é isso que a gente quer como docente né, estimular esse tipo de competência, é isso que a gente mais almeja né para o nosso... como perfil do nosso aluno né, são essas características e além do trabalho em grupo também, porque você aprender já a trabalhar em grupo e a nossa profissão especificamente Enfermagem é totalmente necessário desenvolver essa habilidade e as metodologias ativas ela propiciam isso, né valorização do outro, tem o momento em que eu falo, tem um momento em que o outro fala, tem o momento em que a construção ela é coletiva... Então acho são esses... são muitos os pontos positivos, né, mas eu vejo esses como os principais (Ágata, 01 de dezembro de 2020).*

Tais condições expostas pelos docentes, vem em direção às conclusões já esperadas ao utilizar metodologias ativas. Afinal, por mais que, em alguns casos, essas não estejam sendo aplicadas de modo inteiramente correto, ainda assim o simples fato de retirar o estudante do comodismo de receber um conteúdo pronto ou ser imposto a somente visualizar o ensino de uma forma, já está promovendo novas visões frente a sua aprendizagem, pois ele passa a vivenciar um processo diferente de aprendizagem dos outros anteriormente vistos por ele.

De acordo com Mitre *et al.* (2008), essas condições de alteração de formatos de ensino são denominadas de “processo de ruptura”, sendo esse instaurado por novos desafios, os quais levarão o estudante a trabalhar de modo a analisar criticamente, ultrapassando suas próprias vivências, levando-o a possibilidade de ampliar seus conhecimentos. É essa ruptura de colocar o estudante diante de uma forma diferenciada de ensino que o permitirá ver que o uso de novos métodos pode ampliar suas possibilidades e caminhos a serem trilhados.

Através do uso de metodologias que promovam a participação efetiva do estudante é que poderão ser realmente exercitadas a liberdade e a autonomia na realização de escolhas e na tomada de decisões desse futuro profissional. Wommer *et al.* (2020) também salienta que ao fugir dos métodos tradicionalistas de ensino, das formas engessadas de aprendizagem, no âmbito da saúde, pode-se estimular os estudantes por meio das metodologias ativas a colocarem em prática tanto o que sabem quanto o que está sendo conhecido, assim tornando concreto o conhecimento que foi aprendido na teoria. Na área da saúde, os exercícios de ações práticas são

fundamentais para a fixação e concretização dos temas a serem estudados, conseqüentemente, ao utilizar metodologias ativas nos processos teóricos, a tendência é que na realização da prática o estudante esteja mais confiante de seu conhecimento para assim desenvolvê-lo em campo prático.

Fica claro que o simples movimento de buscar sair da “casinha”, sair de ações extremamente metódicas, já virá, de alguma forma, mesmo que minimamente, beneficiar o estudante, demonstrando para ele a possibilidade de utilizar novos formatos de aprendizagem. Ainda nesse contexto, os docentes destacam que os estudantes passam a ter desenvolvimento visivelmente melhor em seus processos de aprendizagem:

*Então eu percebo que a aula flui melhor, que os alunos já vêm dotados de conhecimento. [...] Então a gente percebe que o nível, sabe? De aquisição é melhor, que eles guardam, eles gravam melhor o conteúdo do que simplesmente a gente falar e fechar aquilo ali. Então eu acho que é uma forma invertida de se trabalhar né, e que ela tem uma repercussão muito boa. A gente vê isso pelas notas, por exemplo que os alunos têm no ENADE, no teste de progresso... então assim você vê que esses cursos que trabalham com metodologia ativa têm melhores rendimentos em relação a isso (Safira, 25 de novembro de 2020).*

*Aí o padrão dos alunos de ter mais iniciativa mudava muito, então os alunos que passam por metodologia ativa já estruturada no currículo, eles têm muito mais iniciativa, eles ficam menos dependentes do docente pra tudo; então eles perguntam; eles têm muitas dúvidas, aliás eles têm muito mais dúvidas também, isso é uma outra característica (Ônix, 18 de novembro de 2020).*

*Aí eu percebi que, com a metodologia ativa, conseguia fazer com que o aluno aprendesse e quando eu comecei a aplicar e ver que tinha resultado, quando o aluno chegava no estágio e ele conseguia resgatar aquele conhecimento, ele conseguia aplicar, eu falei: Nossa, eu tô no caminho certo! E o feedback? Como eu trabalho com portfólio, os próprios alunos escrevem né o feedback, aí vinha muito feedback positivo... como eu nunca tive (Opala, 03 de dezembro de 2020).*

Os dizeres dos docentes, indiscutivelmente, corroboram com as inúmeras vantagens e melhorias que um ensino pautado nas metodologias ativas pode promover, conforme é descrito por Berbel (2011), o engajamento dos estudantes em relação a novas aprendizagens; o uso da compreensão, da escolha e do interesse para ampliar suas possibilidades de exercício de autonomia; o exercício através de tomada de decisões em diferentes momentos do processo em que vivencia; a preparação para o exercício do futuro; são os principais benefícios promovidos pelo uso de metodologias ativas no ensino.

Complementando os diversos contextos positivos possibilitados pelas metodologias ativas, temos ainda o fato de buscar sair do tradicional, ser instigante, curioso, um cenário fascinante para estudantes que possuem inúmeras perguntas internas que, por diversas vezes, foram oprimidas. Para tanto, Freire (2019) descreve que:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando algo a ele que fazemos (FREIRE, 2019, p. 33).

Com todos os escritos vistos na literatura, com as vivências obtidas e os dados encontrados nesta pesquisa, são evidentes a gama de vantagens em se usar metodologias ativas para a formação do estudante, entretanto é importante destacar a extrema dedicação e empenho dos docentes ao optarem por trabalhar nesse formato. Salienta-se que os docentes foram formados em práticas tradicionalistas de ensino e como mencionado anteriormente, em sua grande maioria, foram instruídos de modo bem superficial sobre as metodologias ativas. Conforme ressaltam nas falas a seguir, há muito empenho e dedicação por parte desses para que o estudante venha a alcançar os objetivos que são proporcionados pelas metodologias ativas:

*[...] o feedback deles é só o que mais me incentiva, por que eu considero que metodologia ativa, no ponto de vista do professor é mais trabalhosa, você precisa de um bom planejamento de aula, você não pode só chegar e preparar um slide, você tem que ter um bom planejamento. Então exigia um pouco mais de mim, mas com o feedback me estimulava, me animava a me dedicar e melhorar a cada dia (Opala, 03 de dezembro de 2020).*

*Quando a gente olha para o lado do professor, por exemplo, a gente vê que é um tipo de metodologia que exige uma maior dedicação, né, um maior tempo de planejamento desse professor. Por mais que a tendência é ele estimular que o aluno caminhe, que o aluno busque... para que você consiga dar esse suporte, você tem que ter um investimento maior! [...] Porque a gente sai das nossas caixinhas, né? Porque hoje eu domino ali determinado conteúdo e fico ali naquela zona de conforto, minha aula tá pronta, a cada semestre eu vou lá e projeto a mesma aula e com as metodologias ativas não é assim que funciona, né? A gente vai mais aberto ao que pode surgir, né? Então a gente tem que ampliar a nossa visão, os nossos conhecimentos, eu acho que é muito desafiador para o docente também (Ágata, 01 de dezembro de 2020).*

*Exige mais trabalho da gente? Sim! Só que acho que o resultado é melhor e eu acho que pra gente também é bom porque acaba sendo um espelho pra gente né, então quando os nossos alunos vão bem em uma prova, quando os nossos alunos... e você percebe que eles têm conhecimento, então você mediu de forma muito adequada, então isso reflete a você (Safira, 25 de novembro de 2020).*

Diante dessas colocações, percebe-se o comprometimento dos docentes em tentar promover ao estudante a melhor forma possível de um nível máximo de aprendizagem e crescimento pessoal e profissional, para tanto é necessário dedicação, empenho e reflexão sobre as ações constantemente, somente através desses quesitos é que o docente estará aberto a

realizar mudanças quando for necessário, assim como a aceitar críticas que venham a favorecer melhorias em seu trabalho.

Partindo desses pressupostos transformadores, em consonância com as discussões trazidas por Freire (1981), o qual propõe que uma educação transformadora, democrática, na qual todos possam participar dos processos de construção, só ocorrerá a partir do momento em que o homem se reconhecer como livre para tal, ser capaz de promover e aceitar mudanças através do consenso obtido entre grupos, no pensar a realidade além do que lhe é imposto. Para a construção desse processo, Freire (2019) remete-se ao papel do professor como fundamental para ao alcance dessa ação transformadora, ele descreve que ensinar não é só transmitir conhecimento, mas sim criar as possibilidades para sua produção e construção. Para tanto, ele traz a dialogicidade como o caminho a ser seguido, pois somente a partir do momento em que o docente permitir que haja diálogo com os estudantes e que eles percebam que sua voz também tem “poder” diante do processo de aprendizagem é que as possibilidades para um ensino transformador, libertador e crítico podem ser estabelecidas.

Relacionando isso ao uso de metodologias ativas, o diálogo vem a ser primordial, assim como é descrito por Freire (2019), pois o estudante somente se fará presente em seu próprio processo de construção de conhecimento no momento em que tiver voz e espaço para se expressar e criar seus próprios conceitos diante das mais diversas condições. Conseqüentemente, a partir do momento que o diálogo, nas práticas de ensino, se fizer presente, o estudante vem a desenvolver a autonomia em seu processo de aprendizagem, a qual é relatada tanto em estudos já realizados quanto nas falas descritas pelos participantes.

Nesse contexto Freire (2019) enfatiza que:

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico (FREIRE, 2019, p. 39).

Sabe-se que esse não é um caminho fácil e rápido, mas sim um processo contínuo, o qual, por meio de persistência e dedicação, principalmente por parte do professor, permitirá que venha a ser alcançada a aprendizagem de forma ativa do estudante. Assim como Freire (2003, p. 52) fala que nesse processo “o papel do professor e da professora é ajudar o estudante e a aluna a descobrirem que dentro das dificuldades há um momento de prazer, de alegria”. Complementa-se isso, afirmando que também são nos momentos de dificuldade e inovações

que se alcança as transformações tão desejadas para a formação de um indivíduo de modo integral, assim como o crescimento profissional e pessoal do próprio professor que, ao buscar mais para melhor atuar diante de seus estudantes, acaba encontrando dia após dia mais experiência e amadurecimento enquanto pessoa e educador/a.

#### **5.4 A experiência docente nos caminhos da dialogicidade freiriana**

As colocações trazidas ao longo dos pontos de discussão descrevem as reais experiências vivenciadas pelos docentes dos cursos de graduação em Enfermagem e Medicina, esses procuram demonstrar, em sua grande maioria, que acreditam na interferência positiva do uso de metodologias ativas na formação de seus estudantes.

Tal condição corrobora com diversos estudos já mencionado aqui anteriormente, que demonstram as diversas situações positivas que esse modo de ensino pode vir a promover nos estudantes, contudo não há descrições do que essa prática pode possibilitar aos docentes, pois durante as análises fica claro que as metodologias ativas vem ao encontro de uma formação de profissionais mais “completos” para atuarem em serviços de saúde, porém os docentes não percebem o quanto podem crescer profissionalmente e pessoalmente ao fazerem uso de metodologias ativas em suas práticas de ensino.

Os docentes, em seus relatos, manifestam o que acreditam melhorar na formação do estudante, entretanto não visualizam o quanto eles próprios crescem ao realizar tal prática; o quanto aprendem a silenciar quando necessário; a se inovar e se transformar constantemente; a saber reconhecer o estudante como primordial nesse processo; em amadurecer como profissional que sabe se impor, mas não reprimir os demais.

Assim como ao longo de toda discussão, o diálogo é o “carro chefe” de todo esse processo. A dialogicidade colocada através dos ensinamentos de Freire, será sempre o que virá a fazer a diferença. A partir do momento que o docente consegue realmente compreender que o diálogo no processo de ensino é uma troca mútua e não somente uma via de mão única, ele passa a alcançar diversas situações de crescimento, tanto para possibilitar uma melhor formação a seus estudantes como para si mesmo, tornando-se um profissional da educação perceptível às reais necessidade de seus estudantes.

Para o professor, quando esse reconhece que o diálogo ativo entre estudante e professor é primordial para sua atuação, será o momento em que ele cresce como sujeito e permite que os estudantes tenham a autonomia de buscar a sua própria formação.

Através dessas condições, podemos acreditar que caminhos passam a ser construídos para a formação de profissionais da saúde sensíveis e críticos à realidade que possam vivenciar ao longo de sua carreira profissional.

Salienta-se ainda que, ao considerar as questões de dialogicidade trazidas por Freire, abre-se uma gama de vertentes de crescimento pessoal e profissional para o docente, pois, através da liberdade de um diálogo de aluno com professor e vice-versa ou até mesmo entre professor, colegas e instituição de ensino, o crescimento e amadurecimento são inevitáveis. Aceitar ouvir, aceitar discutir, aprender a refletir, ressignificar-se diante das mais variadas situações; são condições transformadoras para a vida de um educador, as quais irão possibilitar evoluir de uma maneira grandiosa, isso a partir do momento que o professor conseguir romper com suas barreiras internas e aceitar todos esses processos magníficos proporcionados pelo diálogo ativo nas práticas de ensino.



## 6 CONTÍNUO CAMINHAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Através da realização desta pesquisa, observa-se que as metodologias ativas podem ser contextualizadas hoje como uma ferramenta de extrema importância para a formação dos profissionais que irão futuramente atuar na sociedade. Tal pressuposto está relacionado não somente às profissões da área da saúde, mas também a todas as outras áreas profissionais. Afinal para se ter uma boa atuação no papel que lhe será confiado a desenvolver, faz-se necessário compreender o todo ao seu redor, independentemente do que irá realmente realizar.

Pode-se ressaltar que, ao discorrer sobre essa temática, diversos aspectos, que já haviam sido encontrados em aportes teóricos referentes a sua efetividade para a formação dos estudantes, puderam ser confirmados. Em contrapartida, o intuito principal desta pesquisa foi demonstrar a visão do docente sobre as condições que podem ser trazidas ao utilizar a metodologia em suas práticas de ensino, o quanto essas metodologias podem estimular o crescimento não somente do estudante, como também do professor, permitindo com que esse esteja mais aberto e perceptível à necessidade de mudanças, realizando reflexões sobre suas próprias ações, avaliando se estão sendo viáveis ou não para o exercício de sua prática. Assim como é descrito por Freire, em diversos momentos, um dos pontos fundamentais para os processos de formação do docente é a reflexão crítica de sua prática, pois é através dessa reflexão que o professor conseguirá observar os caminhos que está trilhando em sua atuação, sobretudo, na perspectiva de transformá-la e recriá-la permanentemente no movimento dialético de ação-reflexão-ação.

Ao verificar que, através das metodologias ativas, pode-se sim alcançar uma formação mais “completa” do indivíduo como profissional e humano, remete-se, de certa forma, a responsabilidade aos professores, uma vez em que a atuação deles no processo de formação dos futuros profissionais será de extrema importância, pois, como já citado, o professor não irá somente aplicar a metodologia ativa com seus estudantes, mas também precisará compreendê-la verdadeiramente e saber direcioná-los na busca dos reais objetivos de ensino. Vale frisar que essa responsabilização não deve ser vista ou imposta apenas ao docente, mas que a instituição de ensino deve também caminhar e evoluir junto com o profissional na busca de estratégias que venham a favorecer a formação de qualidade social de seus estudantes.

Reafirma-se o quanto o papel do professor e sua compreensão do que sua prática de ensino pode proporcionar na vida do estudante se fazem importantes para o resultado que virá a alcançar na formação desses. O professor como mediador desse processo torna-se indispensável, uma vez que o estudante não caminhará sozinho, esse terá suporte nas ações do

professor para reconhecer os passos a serem dados. O professor direcionará esse estudante a pensar de forma crítica e reflexiva diante de sua realidade, ou seja, o estudante busca e faz seu caminho, porém o professor sempre estará ali para direcioná-lo à melhor forma de chegar ao seu objetivo.

Observa-se que os docentes conseguem visualizar, de certa forma, as metodologias ativas com esse caráter, no qual o professor direciona o aluno aos caminhos do conhecimento, contudo as concepções relatadas pelos docentes são superficiais, a acreditação desses sobre essa prática se demonstrou, por diversos momentos, como algo que duvidam a efetividade, talvez por falta de apoio, falta de maior embasamento teórico ou até mesmo pelo medo do novo. Esse cenário de certa descredibilidade foi apresentado pelos docentes nos momentos em que optaram por trilhar caminhos que não condizem com o uso de metodologias ativas de modo integral em suas práticas de ensino.

Partindo desses mesmos aspectos, observa-se que, além de possibilitar inúmeras vertentes de ampliação de reflexão para os estudantes, as metodologias ativas vêm com certo poder transformador na prática do professor, uma vez que, a partir do momento em que esse profissional da educação passa a compreendê-la, conseqüentemente passará a refletir sobre sua atuação, sobre o que realmente está proporcionando para seus estudantes. Através desse processo de reflexão sobre sua própria prática é que o docente percebe a necessidade de buscar cada vez mais, de querer ir além nas possibilidades de estimular seu estudante a crescer intelectualmente e pessoalmente.

Contudo, fica claro que, mesmo que o histórico de utilização de metodologias ativas no país não seja algo tão recente, ainda se tem muitos pré-conceitos estabelecidos culturalmente, principalmente em defesa dos métodos tradicionalistas de ensino, o que ocasionalmente dificulta e restringe, muitas vezes, uma prática adequada das metodologias ativas. Referindo-se a esse cenário, principalmente, no contexto avaliativo, os professores sentem ainda a necessidade de ter algo palpável, uma nota para determinar o nível de aprendizagem do estudante, sendo que, no uso de metodologias ativas, o processo avaliativo deve ocorrer de forma processual, dia após dia, acompanhando o crescimento e evolução diária de cada estudante. Talvez, se os docentes buscassem conhecer mais acerca das avaliações processuais, compreendessem como é esse crescimento do estudante como um todo, daí sim conseguiriam dar maior credibilidade às atividades desenvolvidas com as metodologias ativas; o medo pelo não atingimento dos objetivos impostos, muitas vezes, pelas próprias instituições poderia ser suprido a partir do momento em que o docente acredita no que desenvolve em suas práticas.

Para tanto, percebe-se que existe a necessidade de buscar conscientizar as instituições de ensino referente aos benefícios e melhores possibilidades de formação que as metodologias ativas podem trazer para seus estudantes. A partir do momento em que as instituições de ensino tiverem a consciência da importância de utilizar essas metodologias para ao crescimento dos estudantes, indiretamente buscarão conhecer mais sobre a temática e apoiar os professores defensores de tais práticas.

Salienta-se que, quando as instituições de ensino compreenderem todo esse contexto, logo proporcionarão melhores condições para seus docentes, pois assim que a instituição tiver consciência que, com as metodologias ativas, pode-se alcançar a formação de um profissional mais “completo” para atuar em sociedade, essa passará a capacitar seus profissionais, a buscar formas de aperfeiçoá-los continuamente. Fator este que ficou extremamente claro nesta pesquisa, ou seja, a falta de apoio das instituições na realização de ações de formação dos professores para atuarem com essas metodologias.

Contudo, mesmo os docentes não dispoñdo de apoio institucional para sua formação no uso de metodologias ativas, esses, de forma independente, buscam aperfeiçoamentos e atualizações referentes aos modos de aplicação com o intuito de poder permitir ao estudante uma maior diversidade de caminhos para o alcance de sua própria aprendizagem. Destaca-se que o professor recebe para isso incentivo dos próprios estudantes, uma vez que através das falas e da visualização do crescimento deles como um todo, vem a percepção de que o professor está atuando de forma efetiva, de que está sim possibilitando bons caminhos de aprendizagem para seu estudante, conseqüentemente tais condições vêm como fatores motivadores para o professor continuar e buscar mais possibilidades de ensino desse caráter, reconhecendo assim o papel do professor diante da sociedade, o de formador de sujeitos que saibam se impor e demonstrar suas próprias percepções.

Enfim, mesmo diante dos aspectos impostos culturalmente de que o professor, de alguma forma, deve ser o detentor do saber, de que o estudante não pode expor seu pensar somente deve aceitar o que lhe é dito, da necessidade de quebrar com esses conceitos “fechados” tradicionalistas de ensino; observa-se que existe uma luta por melhores práticas de ensino, pela busca de igualdade entre professor e estudante em sala de aula, de que ninguém é detentor de todo o saber, que todos tem algo a ensinar, algo a falar. Dessa forma, percebe-se, na utilização das metodologias ativas, um formato de ensino que permite essa ruptura com ações engessadas nos formatos de ensino. Através da utilização das metodologias ativas é que almeja-

se formar indivíduos mais perceptíveis a todo o contexto social em que uma pessoa possa estar exposta.

Mais precisamente no contexto de formar profissionais da saúde, a partir do momento em que se tem professores mais conscientes da efetividade em usar metodologias ativas nas suas práticas de ensino, que buscam aperfeiçoar suas práticas com o intuito de melhorar a aprendizagem de seus estudantes e a crescerem como profissionais reflexivos, será possível ter futuros profissionais, enfermeiros e médicos, mais humanos, críticos diante da resolução de um caso e perceptíveis não só ao problema trazido pelo seu usuário, mas também sabendo visualizar todo o contexto em que esse indivíduo atualmente vulnerável pode estar exposto.

Diante da necessidade de compreender a concepção que os docentes de Enfermagem e Medicina que utilizam metodologias ativas em suas práticas possuem, foi possível observar que esses profissionais, de certa forma, mesmo que em alguns momentos superficialmente, acreditam na importância de que estratégias de ensino utilizando metodologias ativas podem promover uma melhor formação de seus estudantes. Entretanto, o que é evidente, é que os mesmos docentes não possuem uma confiança completa nas metodologias ativas como único mecanismo de formação de seus alunos. O que se compreende é que esses docentes, por virem de uma formação solidificada no tradicionalismo, apresentam grande dificuldade em confiar em um método de ensino que para eles é tido como muito subjetivo para se avaliar o processo de aprendizagem do estudante.

A concepção apresentada pelos docentes é de que acreditam que as metodologias ativas são um bom método, contudo fica clara a falta de uma melhor formação para compreender como essa deve ser desenvolvida. Esses possuem alguns métodos já estabelecidos como de uso mais frequente, apresentam conceitos superficiais sobre as metodologias ativas e demonstram empenho na busca de tentar inovar no desenvolvimento de atividades com seus alunos. Contudo, é perceptível a necessidade desses docentes buscarem ir além, buscarem apoio, aperfeiçoarem suas ações e, acima de todos estes preceitos, saberem compreender a importância da dialogicidade que é trazida por Freire em todos os momentos desta pesquisa. É notório que todos os fenômenos de percepção dos docentes frente às metodologias ativas estão diretamente ligados à suas experiências vividas ao longo de sua formação.

Acredita-se que o docente somente conseguirá ter uma concepção mais elaborada e ampla a respeito da aplicabilidade e efetividade das metodologias ativas na formação de novos profissionais, a partir do momento que esse reconhecer o quanto essa prática reflete em seu amadurecimento e processo evolutivo enquanto profissional e pessoa. Pressupomos que,

quando o docente aceitar o diálogo como o principal fator constante de suas atividades de ensino, é que ele conseguirá compreender o quanto se cresce com a troca de conhecimentos e não somente com a recepção de saberes.

Por fim, tem-se grande esperança de que quando as metodologias ativas forem reconhecidas pelos professores, como um formato de ensino que visa a uma formação integral do estudante, essa virá a caminhar junto a uma formação de profissionais mais capacitados e humanamente mais perceptíveis à necessidade de quem precisa de seu cuidado, assim como à construção de professores com uma visão ampla de seu real papel em formar sujeitos aptos a viverem diante da diversidade encontrada na sociedade.

## 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.. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- ABREU, R.M.L. **Estratégias de Ensino Aprendizagem no Contexto do Curso de Graduação em Enfermagem**. 2014. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino na Saúde) - Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.
- AMBROSETTI, N.B.; ALMEIDA, P.C.A. A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil. **30ª Reunião Anual da Anpe**. São Paulo: PUC-SP, 2007.
- ANDRÉ, M.; GATTI, B.A. Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução. **Simpósio Brasileiro- Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados**. Brasília: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2008.
- ARAÚJO, E.S.C.; V.M.O. VIEIRA. Práticas docentes na Saúde: contribuições para uma reflexão a partir de Carl Rogers. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 97-104, 2013.
- ATWA, H.S.; AL RABIA, M. W. Self and Peer Assessment at Problem-Based Learning (PBL) Sessions at the Faculty of Medicine, King Abdulaziz University (FOM-KAU), **KSA: Students Perception**, v.2, n.3, 2014.
- BARBOSA, E.F.; MOURA, D.G. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **B. Tec. Senac**, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASTOS, C.C. **Metodologias ativas**. [S.l.], 2006. Disponível em: <http://Educacaoemedicina.blogspot.com.br/>. Acesso em: 10 set. 2018.
- BATISTA, N.A. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 3, n. 2, p. 283- 294, 2005.
- 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, 2011.
- BICUDO, M. A. V. A pesquisa qualitativa fenomenológica: interrogação, descrição e modalidades de análise. *In*: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Editora Cortez, 2011. cap. 3, p. 41-74.

BITENCOURT, L.P. A aprendizagem da docência e a formação de professores: saberes, experiências e reflexão. *In: Aprendizagem da docência do professor formador de educadores matemáticos*. Curitiba: CRV. 2017. cap. 2, p. 39-91.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras nos processos de formação da professoralidade. **Educação**, v. 3, p. 489-501, 2006.

BORDENAVE, J., PEREIRA, A. **A estratégia de ensino aprendizagem**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, v. 03, n. 04, p. 119-143, 2014.

BRANDÃO, C.R. **O que é educação**. 49. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Resolução 510 de 7 de abril de 2016**, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde. Diário Oficial da União 2016; 24 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Ministério da Educação, Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde**. Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação em Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES de n.º 3, de 7 de novembro de 2001. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem**.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CES n.3/2001**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Enfermagem, Diário Oficial da União, Brasília, 9 nov. 2001, Seção 1, p. 37.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases Curriculares (Lei n. 9.394/96)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 20 dez. 1996.

- CARVALHO, A.L. “A formação de professor e a organização do trabalho pedagógico na escola”. *In: A formação centrada na escola e a organização do trabalho pedagógico: o espaço do professor/* Ademar de Lima Carvalho/org/. Curitiba: CRV, 2019. cap. 1, p. 17-28.
- CARVALHO, A.L. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula.** Cuiabá: Edufmt, 2005.
- CAVALCANTE, L.I.P.; BISSOLI, M.F.; ALMEIDA, M.I.; PIMENTA, S.G. A Docência no Ensino Superior na área da Saúde: Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional em Foco. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 3, n. 6, p.162-182, 2011.
- CECCIM, Ricardo B; FEUERWERKER, Laura C.M. O quadrilátero da formação para a área da saúde: Ensino, Gestão, Atenção e Controle social. **PHYSIS: Revista Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.14, n.1, p. 41-64, 2004.
- COLARES, K.T.P.; OLIVEIRA, W. Metodologias Ativas na formação profissional em saúde: uma revisão. **Revista SUSTINERE**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 300-320, 2018.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- CUNHA, M. I. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, 2016.
- CUNHA, M.I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-271, 2006.
- DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- DEWEY, J. **Experiência e educação.** 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976.
- FERNANDES, J.D.; XAVIER, I.M.; CERIBELL, M.I.P.F.; BIANCO, M.H.; MAEDA, D.; RODRIGUES, M. V. C. Diretrizes curriculares e estratégias para implantação de uma nova proposta pedagógica. **Rev Esc Enferm USP**, v. 39, n. 4, p. 443-449, 2005.
- FERREIRA, E.D.; KEMPNER-MOREIRA, F. Metodologias ativas de aprendizagem: relatos de experiências no uso do peer instruction. **XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária.** Mar Del Plata-Argentina, 2017.
- FREIRE, P. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis.** 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.
- FREIRE, P. **Educação e mudança.** 39. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, P. **Educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.



- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** Organização e participação Ana Maria de Araújo Freire. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular.** Organização Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Política e educação.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho da água, 1997.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In:* FAZENDA, I. C. A. **Metodologia da pesquisa educacional.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2000. cap. 6, p. 69-90.
- FUJITA, J. A. L. M; CARMONA, E. V; SHIMO, A. K. K; MECENA, E. H. Uso da metodologia da problematização com o Arco de Maguerez no ensino sobre brinquedo terapêutico. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 29, n. 1, p. 229-258, 2016.
- GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis.** 5. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010.
- GAMA, R.P. **Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de matemática em início de carreira.** Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- GATTO JÚNIOR, J.R.; FORTUNA, C.M.; SOUSA, L.A.; SANTANA, F.R. Professor-enfermeiro no ensino superior: tempo, dinheiro e resistência na visão gerencialista. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 29, p. 1-14, 2020.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GOMES, A.P.; ARCURI, M.B.; CRISTEL, E.C.; RIBEIRO, R.M.; SOUZA, L.M.B.M.; SIQUEIRA-BATISTA, R. Avaliação no ensino médico: o papel do portfólio nos currículos baseados em metodologias ativas. **Rev Bras Educ Méd**, v. 34, n. 3, p. 390-396, 2010.
- GRASEL; C.E.; REZER, R. Formação para a docência universitária na área de ciências da saúde: uma abordagem introdutória. **IV Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e**

**Educação (Sipase)** – a construção da profissionalidade docente: a pessoa em formação. Rio Grande do Sul: PUC – Rio Grande do Sul, 2017.

GUIMARÃES, J. C.; *et al.* Formação Docente: Uso de metodologias ativas como processo inovador de aprendizagem para o ensino superior. **XVI Mostra de Iniciação Científica, Pós-graduação, Pesquisa e Extensão**, Programa de Pós-Graduação em Administração, Caxias do Sul, 2015.

HERMIDA, P.M.V.; BARBOSA, S.S.; HEIDEMANN, I.T.S.B. Metodologia ativa de ensino na formação do enfermeiro: inovação na atenção básica. **Rev Enferm UFSM**, v. 5, n. 4, 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

LAZZARI, D.D.; PEDRO, E.N.R; SANCHES, M.O.; JUNG, W. Estratégias de ensino do cuidado em enfermagem: um olhar sobre as tendências pedagógicas. **Revista Gaúcha Enfermagem**, Porto Alegre (RS), v. 32, n. 4, p. 688-694, 2011.

LIBÂNEO, José C. **Democratização da escola pública**: A pedagogia crítico social dos conteúdos. 23. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

LIMA, V.V. Espiral construtivista: uma metodologia de ensino-aprendizagem. **Interface (Botucatu)**, v. 21, n. 61, p. 421- 434, 2017.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004.

MARCELO, C.G. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal, Porto: Porto Editora, 1999.

MARINS, V.; HAGUENAUER, C. CUNHA, G. Objetos de Aprendizagem e Realidade Virtual em Educação a Distância e seus Aspectos de Interatividade, Imersão e Simulação. **Revista Realidade Virtual**, v.1, n. 2, 2008.

MARTINS, R.M. **A planificação docente no ensino superior. um estudo de caso.** Tese. (Programa de Doctorado “Formación del Docente Universitario”) - Faculdade de Educación. Universidad de Extremadura, Espanha, 2005.

MASSON, T.J.; MIRANDA, L.F.; MUNHO JR, A.H.; CASTANHEIRA, A.M. Metodologia de ensino: aprendizagem baseada em projetos (PBL). (2012). **COBENGE- XI Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia.** Universidade Federal do Pará. Belém-PA: 2012.

MATURANA, H. Reflexões sobre o amor. *In:* MAGRO, C; GRACIANO, M; VAZ, N. (Orgs). **A ontologia da realidade.** Belo Horizonte. UFMG, 1997.

MAYER, V. F. **Aplicações do Método Caso em Sala de Aula.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2012.

MESQUITA, S.K.C.; MENESES, R.M.V.; RAMOS, D.K.R. Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso de enfermagem. **Trab. Educ. Saúde,** Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 473-486, 2016.

MICHAELSEN, L. K. & SWEET, M. The Essential Elements of Team-Based Learning. *In:* **New Directions for Teaching and Learning, Special Issue: Team-Based Learning: Small Group Learning's Next Big Step,** v. 2008, n. 116, p. 7-27, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINAYO, M.C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MITRE, S.M.; SIQUEIRA-BATISTA, R.; GIRARDI-DE-MENDONÇA, J.M.; MORAIS-PINTO, N.M.; MEIRELLES, 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,** v.13, n. 2, p. 2133-2144, 2008.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In:* SOUZA, C.A.; MORALES, O.E.T. (orgs.). Coleção Mídias Contemporâneas Convergências Midiáticas, **Educação e Cidadania: aproximações jovens.** v. II, 2015. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando\\_moran](http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran). Acesso em: 30 mar. 2020.

OLIVEIRA, G.K.S.; RODRIGUES, K.C.; FREITAS, M.A.O. Concepções de docentes sobre o uso de metodologias ativas da aprendizagem: Um enfoque na formação de enfermeiros. **Revista SUSTINERE,** Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 281-299, 2018.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, R.G. **Docência universitária na saúde: limites e possibilidades para uma prática inovadora.** Tese. Escola de enfermagem de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2018.

PAIVA, M.R.F.; PARENTE, J.R.F.; BRANDÃO, I.R.; QUEIROZ, A.H.B. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE – Revista de Políticas Públicas**, v.15 n. 2, p.145-153, 2016.

PEQUENO, A.M.C. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem no ensino na saúde. **Revista Expressão Católica Saúde**, v. 4, n. 1, 2019.

PEREIRA, R. Método Ativo: Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior. **VI Colóquio internacional. Educação e Contemporaneidade**. Universidade Federal do Sergipe. São Cristóvão, SE: 2012.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. das G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C.; CAVALLET, V.J. Docência e ensino superior: construindo caminhos. *In*: BARBOSA, R.L.L. (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. cap. 12, p. 267-278.

RODRIGUES, G.S. Análise do uso da metodologia ativa *problem based learning (pbl)* na educação profissional. **Periódico Científico Outras Palavras**, v. 12, n. 2, p. 24-34, 2016.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor**. 2. ed. Porto – Portugal: Porto Editora LDA, 1999, p. 63-92.

SAVIANI, D. **Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação**. São Paulo: Autores Associados, 2010.

SCHLICHTING, T.S.; HEINZLE, M.R.S. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Superior: aspectos históricos, princípios e propostas de Implementação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n.1, p. 10-39, 2020.

SCHRAMM, F.R. As diferentes abordagens da bioética. *In*: Palácios M, Martins A, Pegoraro O, organizadores. **Ética, ciência e saúde**. Petrópolis: Vozes, p. 28-45, 2002.

SEVERINO, A.J.; FAZENDA, I.C.A (orgs.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papirus, 2002.

SILVA, S. Conheça as metodologias que prometem revolucionar a forma de aprender e ensinar, tornando o aprendizado mais dinâmico e as aulas mais interessantes para os alunos. **Revista Educação**, [S.l.], 12 jul. 2013. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/aprendizagem-ativa/>. Acesso em: 30 mar. 2020.

SILVA, A.P.O debate a pedagogia tradicional e a educação nova: Políticas e práticas educacionais na escola nova. **IX ANPED SUL: Seminário de pesquisa em educação da Região Sul**. Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul-RS, 2012.

SIQUEIRA-BATISTA, R. **Aprendizagem baseada em problemas: uma estratégia das sociedades de controle**. Trabalho de conclusão de curso. (Curso de especialização em Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2006.

SIQUEIRA-BATISTA, R. Avaliação no ensino médico: o papel do portfólio nos currículos baseados em metodologias ativas. **Rev Bras Educ Méd [serial on the internet]**, v. 34, n. 3, p. 390-396, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THERRIEN, J.; DIAS, A. M. I.; LEITINHO, M. C. Docência Universitária. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 21-32, 2016.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C.S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. Cadernos Pedagógicos do Libertad 2 – Centro de Formação e Assessoria Pedagógica. São Paulo: Libertad, 1994.

VIGOTSKY, L.S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. de Maria da Penha Villa lobos. São Paulo: Ícone/Editora da USP, 1988.

WOMMER, F.G.B.; HOHEMBERGER, R.; FAGUNDES, L.S.; LORETO, E.L.S. Métodos ativos de aprendizagem: uma proposta de classificação e categorização. **Revista Cocar**, v. 14, n. 28, p.109-131,2020.

ZANOLLI, M.B. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na área clínica. *In*: MARINS, João J. N. *et al.* (Orgs.) **Educação médica em transformação: instrumentos para a construção de novas realidades**. São Paulo: Hucitec, 2004.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA ENFERMAGEM

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS  
CURSO DE ENFERMAGEM

Rondonópolis, 24 de setembro de 2019.

#### CARTA DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA EM CAMPO

Eu, **Dra. Luciane Almeida**, coordenadora do Curso de Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Rondonópolis/MT, declaro ter ciência e autorizo a realização da pesquisa **Metodologias ativas na formação de profissionais da saúde: a experiência de docentes**, a ser desenvolvida pela mestrande Ana Paula Grapiglia, regularmente matriculada no Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Câmpus Universitário de Rondonópolis, da Universidade Federal de Mato Grosso, área de concentração Educação, Cultura e Processos Formativos, linha de pesquisa Formação de Professores e Políticas Educacionais, sob a orientação do Professor Doutor Ademar de Lima Carvalho.

Fui informado pela responsável sobre os objetivos e os procedimentos metodológicos que serão adotados para coleta dos dados, portanto, sou favorável a realização de entrevistas e observação da prática dos docentes do curso de enfermagem.

Atenciosamente,

Prof.ª Dra. Luciane Almeida  
Coordenadora de Ensino de Graduação  
Curso Enfermagem UFMT/CUR  
SUAPÉ 2587673



---

Dra. Luciane Almeida  
Coordenadora do Curso de Enfermagem

## APÊNDICE B - CARTA ANUÊNCIA MEDICINA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS  
CURSO DE MEDICINA

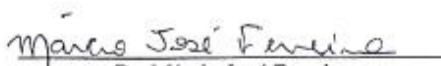
Rondonópolis, 24 de setembro de 2019.

### CARTA DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA EM CAMPO

Eu, **Dr. Márcio José Ferreira**, coordenador do Curso de Medicina da Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Rondonópolis/MT, declaro ter ciência e autorizo a realização da pesquisa **Metodologias ativas na formação de profissionais da saúde: a experiência de docentes**, a ser desenvolvida pela mestranda Ana Paula Grapiglia, regularmente matriculada no Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Câmpus Universitário de Rondonópolis, da Universidade Federal de Mato Grosso, área de concentração Educação, Cultura e Processos Formativos, linha de pesquisa Formação de Professores e Políticas Educacionais, sob a orientação do Professor Doutor Ademar de Lima Carvalho.

Fui informado pela responsável sobre os objetivos e os procedimentos metodológicos que serão adotados para coleta dos dados, portanto, sou favorável a realização de entrevistas e observação da prática dos docentes do curso de medicina

Atenciosamente,

  
Dr. Márcio José Ferreira  
Coordenador do Curso de Medicina UFMT - CUR

Prof. Dr. Márcio José Ferreira  
Coordenação - Curso de Medicina  
ICEN/CUR/UFMT

**APÊNDICE C****ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

Nome:		
Identificação fictícia (escolher uma pedra preciosa como nome):		
Data de nascimento:	Idade:	Sexo:
Grau de escolaridade:		
Curso de atuação:		
Tempo de profissão:		

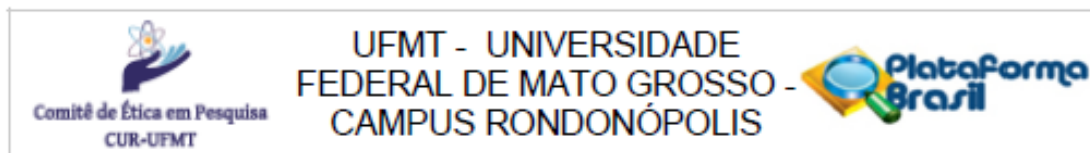
**QUESTÕES NORTEADORAS:**

1. O que entende por metodologia ativa?
2. O que fundamenta a sua compreensão?
3. Como desenvolve a prática de ensino com a metodologia ativa?
4. Conte sobre sua experiência. Qual a razão que levou adotar a metodologia ativa?
5. Que avaliação você faz da metodologia ativa no desenvolvimento do processo pedagógico? Ato de ensino?
6. Em que essa metodologia ajuda/contribui com a aprendizagem do estudante?
7. Para você, a metodologia ativa é a atividade orientadora do ensino mais significativa que ajuda o estudante na busca da aprendizagem?
8. Que importância o seu curso (conjunto de professores) atribui à metodologia ativa no processo de formação do profissional de saúde?



## ANEXOS

## ANEXO A – PARECER CEP



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA SAÚDE: a experiência de docentes

**Pesquisador:** ANA PAULA GRAPIGLIA

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 22487019.8.0000.8088

**Instituição Proponente:** CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO CUR/UFMT

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.777.980

**Apresentação do Projeto:**

A pesquisa intitulada "METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA SAÚDE: a experiência de docentes" versa sobre as Metodologias Ativas na formação de profissionais da saúde, tendo como enfoque principal a atuação de docentes dos cursos de Enfermagem e Medicina da Universidade Federal de Rondonópolis.

**Objetivo da Pesquisa:**

**OBJETIVO GERAL:** Compreender a concepção do docente ao utilizar a metodologia ativa na formação de profissionais de saúde.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Identificar as principais metodologias ativas utilizadas nos cursos de graduação em Enfermagem e Medicina;
- Analisar a utilização de metodologias ativas na prática dos docentes;
- Entender como a metodologia ativa é aplicada na formação do profissional em saúde.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

**Endereço:** AVENIDA DOS ESTUDANTES Nº 5055  
**Bairro:** CIDADE UNIVERSITÁRIA **CEP:** 78.735-901  
**UF:** MT **Município:** RONDONOPOLIS  
**Telefone:** (66)3410-4153 **E-mail:** cepcur@ufmt.br



Continuação do Parecer: 3.777.980

Os riscos da participação em tal pesquisa se restringirão ao incômodo dos participantes em disponibilizarem parte do seu tempo nos processos de coleta de dados, quanto a invasão de privacidade no que se remete a observação de suas condutas e alteração de sua rotina em determinado período e de constrangimento ao responder questões pertinentes a sua prática profissional. Não são evidentes outros riscos relacionados com a participação na pesquisa, visto que são mínimos por ser uma pesquisa apenas com entrevista e observação. Com o intuito de minimizar a possibilidade de tais riscos acima citados, pretende-se garantir aos participantes o acesso aos resultados individuais e coletivos da pesquisa; promover a realização das entrevistas em locais reservados escolhidos pelos participantes; evidenciar a liberdade quanto posição de não responder questões que lhe causem constrangimentos; dispor de atenção quanto a manifestação de sinais verbais e não verbais de desconforto; assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo assim a não utilização das informações em prejuízo dos participantes ou da comunidades; garantir a divulgação pública dos resultados obtidos na pesquisa; enfatizar ao participante que será respeitado seus valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos; e assegurar a inexistência de conflito de interesses entre o pesquisador e o participante envolvido.

**Benefícios:**

Os benefícios se limitarão a fazer parte de um seletivo grupo que disponibilizará dados para a construção de uma pesquisa, a qual pretenderá demonstrar as experiências de profissionais docentes, ao utilizarem uma metodologia diferenciada a aquela apreendida no tempo de sua formação. Acredita-se ainda que esta pesquisa possa vir a promover modificações nas condutas dos docentes que tiverem acesso a mesma e que ainda não fazem uso das metodologias ativas em sua prática profissional

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto de pesquisa tem relevância para a área da educação, no entanto, necessita de mais esclarecimentos acerca das hipóteses elencadas pela pesquisadora, evidenciando que pode haver conflito ético.

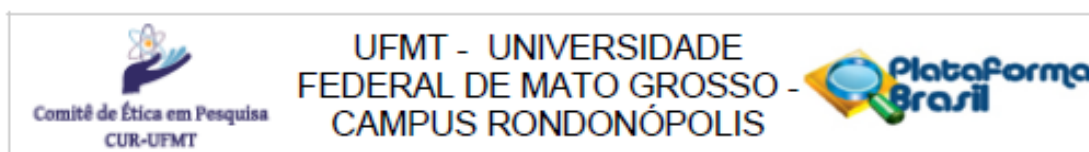
**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação obrigatória estão de acordo com as resoluções vigentes.

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

A pesquisadora atendeu a todas as pendências e corrigiu as inadequações apresentadas no último

Endereço: AVENIDA DOS ESTUDANTES Nº 5055  
 Bairro: CIDADE UNIVERSITÁRIA CEP: 78.735-901  
 UF: MT Município: RONDONOPOLIS  
 Telefone: (66)3410-4153 E-mail: cepour@ufmt.br



Continuação do Parecer: 3.777.980

parecer. Portanto, sou de parecer FAVORÁVEL a aprovação da versão 3 (três) hora apresentada.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O presente protocolo de pesquisa foi APROVADO no que concerne à análise ética. Os pesquisadores responsáveis pela sua execução, deverão encaminhar ao CEP/CUR: EMENDAS caso ocorram mudanças na proposta inicial de pesquisa; os RELATÓRIOS PARCIAIS, semestralmente, para o acompanhamento deste CEP e o RELATÓRIO FINAL ao término da pesquisa, no formato de NOTIFICAÇÃO. Todos os documentos deverão ser encaminhados via Plataforma Brasil.

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

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1442344.pdf	25/11/2019 17:08:39		Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_3721072.pdf	25/11/2019 17:04:53	ANA PAULA GRAPIGLIA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.docx	25/11/2019 17:04:22	ANA PAULA GRAPIGLIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.docx	23/10/2019 11:22:12	ANA PAULA GRAPIGLIA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	26/09/2019 19:52:18	ANA PAULA GRAPIGLIA	Aceito
Outros	ROTEIRO_PARA_OBSERVACAO.docx	25/09/2019 18:42:01	ANA PAULA GRAPIGLIA	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA_SEMI_E_STRUTURADA.docx	25/09/2019 18:41:38	ANA PAULA GRAPIGLIA	Aceito
Outros	Cartae_anuencia_medicina.pdf	25/09/2019 18:41:13	ANA PAULA GRAPIGLIA	Aceito
Outros	Carta_anuencia_enfermagem.pdf	25/09/2019 18:40:45	ANA PAULA GRAPIGLIA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	25/09/2019 18:39:35	ANA PAULA GRAPIGLIA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	25/09/2019 18:36:59	ANA PAULA GRAPIGLIA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Endereço: AVENIDA DOS ESTUDANTES Nº 5055  
 Bairro: CIDADE UNIVERSITÁRIA CEP: 78.735-901  
 UF: MT Município: RONDONOPOLIS  
 Telefone: (66)3410-4153 E-mail: cepcur@ufmt.br



Continuação do Parecer: 3.777.980

Não

RONDONOPOLIS, 17 de Dezembro de 2019

---

Assinado por:  
**SUELLEN RODRIGUES DE OLIVEIRA MAIER**  
(Coordenador(a))

Endereço: AVENIDA DOS ESTUDANTES Nº 5055  
Bairro: CIDADE UNIVERSITÁRIA CEP: 78.735-901  
UF: MT Município: RONDONOPOLIS  
Telefone: (66)3410-4153 E-mail: cepcur@ufmt.br

**ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma Pesquisa intitulada **METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA SAÚDE**: a experiência de docentes, cujo objetivo é compreender a concepção do docente ao utilizar a metodologia ativa na formação de profissionais de saúde, realizada por Ana Paula Grapiglia, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Universitário de Rondonópolis.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em transmitir informações necessárias para elaboração do estudo com enfoque nos seguintes aspectos: identificação das principais metodologias ativas utilizadas nos cursos de graduação em enfermagem e medicina; análise da utilização de metodologias ativas na prática dos docentes; e entendimento de como a metodologia ativa é aplicada na formação do profissional em saúde. Para tal será realizado uma entrevista semiestruturada a qual você será direcionado para os seguintes questionamentos: como pode ser caracterizada sua experiência como docente? Você faz uso de metodologias ativas a quanto tempo? Qual a motivação para o uso de metodologias ativas? Apresentou dificuldades no uso de tal método? Se sim, quais? Alcançou os objetivos traçados com o uso da metodologia ativa? O que a metodologia ativa mudou na sua condução do processo de ensino aprendizagem? Ainda na busca do alcance dos objetivos da pesquisa será realizado observação de sua prática com o intuito de visualizar qual tipo de metodologia ativa utiliza; como se posiciona frente aos estudantes; se realiza direcionamentos; e como desenvolve os processos avaliativos.

Considera-se que ao estar participando de tal pesquisa poderá estar submetido aos seguintes riscos: incômodo ao disponibilizar parte do seu tempo nos processos de coleta de dados; invasão de privacidade no que se remete a observação de suas condutas e alteração de sua rotina em determinado período; e de constrangimento ao responder questões pertinentes a sua prática profissional. Não são evidentes outros riscos relacionados com a participação na pesquisa, visto que são mínimos por ser uma pesquisa apenas com entrevista e observação. Com o intuito de minimizar a possibilidade dos riscos acima citados, pretendesse garantir a você o acesso aos resultados individuais e coletivos da pesquisa; promover a realização da entrevista em local reservado e escolhido pelo participante; evidenciar a liberdade quanto posição de não responder questões que lhe causem constrangimentos; dispor de atenção quanto a manifestação de sinais verbais e não verbais de desconforto; assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo assim a não utilização das informações em prejuízo dos participantes ou da comunidades; garantir a divulgação pública dos resultados obtidos na pesquisa; enfatizar que será respeitado seus valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos; e assegurar a inexistência de conflito de interesses entre o pesquisador e o participante envolvido. A participação na pesquisa não gerará custo ou pagamento relacionado com sua participação no estudo. Os dados referentes à sua pessoa serão confidenciais e garanto o sigilo de sua participação

durante toda pesquisa, inclusive na divulgação da mesma. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, pois cada participante da pesquisa será identificado por uma identificação fictícia denominada por “pedras preciosas”, sendo esta escolhida por você.

Quanto aos benefícios em participar desta pesquisa, se limitarão a fazer parte de um seletivo grupo que disponibilizará dados para a construção de uma pesquisa, a qual pretenderá demonstrar as experiências de profissionais docentes, ao utilizarem uma metodologia diferenciada a aquela apreendida no tempo de sua formação. Acredita-se ainda que esta pesquisa possa vir a promover modificações nas condutas dos docentes que tiverem acesso a mesma e que ainda não fazem uso das metodologias ativas em sua prática profissional.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações acima, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não terá nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa através da coordenadora do mesmo Aline Pereira Marques no endereço Avenida dos Estudantes, nº 5055, bairro Cidade Universitária, Rondonópolis-MT, telefone (66)3410-4153, e-mail [cepcur@ufmt.br](mailto:cepcur@ufmt.br)

Considerando os dados acima, **CONFIRMO** estar sendo informado por escrito e verbalmente dos objetivos desta pesquisa e em caso de divulgação dos dados obtidos durante entrevista ou observação **AUTORIZO** a publicação.

Eu....., idade: .....  
 sexo:.....Naturalidade:..... portador(a) do documento CPF  
 nº:..... declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha  
 participação na pesquisa e concordo em participar.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura Pesquisador

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do Participante