



ISSN: 2230-9926

Available online at <http://www.journalijdr.com>

IJDR

International Journal of Development Research

Vol. 10, Issue, 07, pp. 37970-37975, July, 2020

<https://doi.org/10.37118/ijdr.19307.07.2020>



RESEARCH ARTICLE

OPEN ACCESS

PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE AS METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO ACADÊMICA DO ENFERMEIRO

*Adaise Passos Souza Amaral and Rita Narriman Silva de Oliveira Boery

Rua Oriente Novo, Brasil

ARTICLE INFO

Article History:

Received 20th April, 2020
Received in revised form
11th May, 2020
Accepted 19th June, 2020
Published online 30th July, 2020

Key Words:

Aprendizagem Baseada em Problemas.
Aprendizagem ativa. Educação Superior.
Ensino. Enfermagem.

*Corresponding author:

Adaise Passos Souza Amaral,

ABSTRACT

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

Copyright © 2020, Adaise Passos Souza Amaral and Rita Narriman Silva de Oliveira Boery. This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Citation: Adaise Passos Souza Amaral and Rita Narriman Silva de Oliveira Boery. "Percepção docente sobre as metodologias ativas na formação acadêmica do enfermeiro", *International Journal of Development Research*, 10, (07), 37970-37975.

INTRODUCTION

A formação profissional em saúde, no Brasil, tem sido historicamente marcada pela fragmentação do conhecimento, a visão hospitalocêntrica e biologicista, e a utilização de modelos tradicionais de ensino que priorizam a superespecialização e a sofisticação dos procedimentos (Moraes e Costa, 2016). No entanto, com a evolução pedagógica, este modelo tradicional de educação, centrado no professor, começou a perder espaço com o surgimento de novas propostas pedagógicas que utilizam metodologias ativas de ensino, nas quais o aluno participa ativamente do processo de ensino-aprendizagem (Cabral e Almeida, 2014). Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Saúde, instituídas desde 2001, pressupõem que a formação em saúde deve contemplar o sistema de saúde no país e formar profissionais capazes de atender às necessidades sociais da saúde e assegurar a integralidade da atenção, de forma a extrapolar a formação tecnicista, por meio da definição de competências e habilidades a serem alcançadas pelos profissionais de saúde (Amaral et al., 2014). Para tanto, o uso de metodologias ativas de ensino estimula o protagonismo estudantil e parece ser uma das medidas para desenvolver a

autonomia do estudante e formar um profissional criativo, crítico e independente, voltado para a problematização de questões de saúde contemporâneas. Essas metodologias são instrumentos importantes de mudança da prática pedagógica dentro das instituições de ensino superior (Marran et al., 2015; Costa e Borges, 2015). Considerando o papel social que o enfermeiro desempenha na sociedade, a utilização das metodologias ativas na formação acadêmica deste profissional torna-se de extrema importância, a fim de promover a almejada interação universidade, serviço e comunidade, para que esse futuro profissional se torne um verdadeiro agente transformador da realidade social. E enfatizando ainda a importância do docente para essa mudança de paradigmas no processo de formação, surge, assim, a questão de pesquisa: qual a percepção de docentes do curso de graduação em Enfermagem sobre as metodologias ativas na formação acadêmica do enfermeiro?

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

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva, realizada na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Jequié, cidade situada no sudoeste da Bahia, Brasil. A coleta de dados ocorreu nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2019. Os participantes da pesquisa foram 15 docentes do curso de graduação em Enfermagem da UESB, nove enfermeiros e seis não enfermeiros, que aceitaram participar da pesquisa e possuíam mais de um ano de tempo de serviço na referida universidade. Foram excluídos da pesquisa aqueles que se encontravam em situação de afastamento à época da coleta de dados. A técnica de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. A entrevista aconteceu em salas reservadas e foi gravada. Os dados coletados durante a entrevista foram transcritos e, posteriormente, analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo temática ou categorial, proposta por Bardin (2011). Seguindo os passos da análise de conteúdo temática de Bardin, após leitura flutuante, foram realizados os recortes em unidades de registro, seguido da agregação das informações em categorias temáticas e subcategorias (Silva e Fossá, 2015).

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

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

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desse estudo emergiu uma categoria, denominada Percepção dos docentes sobre conceito e características das metodologias ativas; a qual foi dividida em nove subcategorias, a saber: Mudança de papéis do professor e do aluno, Autonomia discente, Formação crítico-reflexiva, Conhecimento prévio do aluno, Trabalho em equipe, Inovação, Disposição do discente em aprender, Problematização, bem como, Desconhecimento ou dúvidas sobre as metodologias ativas. Uma característica marcante das metodologias ativas é a mudança de papéis do professor e do aluno para fazer frente às ideias das metodologias tradicionais. Para compreender essa mudança é preciso saber como esses papéis se estabelecem nas metodologias tradicionais, as quais, segundo Gadotti (2018), foi conceituada pelo educador brasileiro Paulo Freire como educação bancária, no seu livro *A pedagogia do diálogo*, entendida como uma educação rígida, autoritária e antidialógica, na qual o professor tem o papel de transferir o seu saber para alunos dóceis e passivos como se eles fossem um recipiente vazio. A mudança de papéis proporcionada pelas metodologias ativas apareceu com grande frequência entre os participantes do estudo. Como afirma uma docente, nas metodologias ativas, “*o educando, ele é um sujeito ativo*” (P 1). O que é corroborado por outro participante que conceitua metodologia ativa como: “*metodologia em que o aluno ele deixa de ser aquela figura passiva e se torna uma figura ativa,*

onde ele vai tá ajudando na construção do conhecimento” (P 12).

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

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

O termo “professor facilitador” foi cunhado, na década de 1960, por Carl Rogers (1902-1987), psicólogo norte-americano, precursor da Psicologia Humanista, designando um professor que não direcionaria o processo de ensino, mas encorajaria vivências de aprendizagem ao aceitar o aluno tal como ele é (Conterno e Lopes, 2016). Diversas outras falas dos participantes trazem o entendimento desse conceito, representado pela fala: “*o educador, ele passa a ser apenas o facilitador do processo ensino-aprendizagem*” (P 1). Essa mudança de papel do professor reveste-se de um grande desafio para o docente, que precisa se reinventar, como afirma uma docente: “*Então as metodologias ativas, elas trazem essa grande contribuição [...] que é essa mudança significativa nesse processo de ensino-aprendizagem, onde a gente também como docente muitas vezes também precisa se reinventar e reaprender*” (P 4). Outra questão levantada sobre o novo papel do professor, diz respeito a sua capacidade de ouvir. Fazendo uma comparação com a metodologia tradicional, onde o professor fala muito, com o objetivo de transmitir todo o conhecimento possível para o aluno. Nas metodologias ativas, o professor ouve mais, com o objetivo de nortear as discussões. O que é explicado na seguinte fala: “*[...] com as metodologias ativas, você fala menos [...], você tem que se segurar para ver o que o outro vai falar, você só fala no final para dar o direcionamento e o fechamento da questão*” (P 1). Outra participante traz o mesmo entendimento, quando afirma: “*[...] nas metodologias ativas, [...] você ouve mais*” (P 13).

Na interação, o processo de ouvir os discentes interfere na ação pedagógica, visto que o ouvir é considerado uma dinâmica com o outro, em sua dimensão cognitiva e afetiva (Franco et al., 2018). Evidenciando, assim, a mudança de papéis e uma nova relação entre docentes e discentes. Sobre a relação professor-aluno, é inegável dizer que nas metodologias tradicionais há uma dominância do professor sobre o aluno, havendo uma relação de subordinação deste àquele. Segundo Pretto e Zitkoski (2016), a educação não deve se basear nas diferenças de autoridade entre professor e aluno, ou seja, as relações entre professor não podem se basear na superioridade de um sobre o outro, pois assim ela simplesmente cumpre o seu papel de transmissão de ordens e normas regulamentadas e impostas pelo sistema opressor invés de oferecer uma proposta pedagógica de humanização para a sociedade. Dessa forma, um participante mostra o novo papel de igualdade e aproximação entre professor e aluno, quando conceitua a metodologia ativa como “*[...] uma metodologia onde o educando e o educador, eles estão, assim, no mesmo nível*” (P

1). Outras falas evidenciam essa nova relação de igualdade entre professor e aluno.

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

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

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

De acordo os pensamentos de Paulo Freire, não pode o professor pensar que aquilo que sabe é o suficiente, de caráter imutável, e é o que o aluno deve aprender. Pelo contrário, este deve estar consciente que também aprende com o aluno e, que a sala de aula, a escola e a comunidade em que ela está inserida é um campo de aprendizado e de pesquisa (Pretto e Zitkoski, 2016). Outra participante caracteriza essa relação como uma parceria a ser estabelecida: *“[...] a gente precisa contar [...] com o educando [...] como um parceiro [...] na formação da profissão dele, da condução da disciplina”* (P 8).

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

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

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

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

Uma revisão integrativa sobre metodologias ativas também evidenciou o desenvolvimento da autonomia no aluno como

um dos principais benefícios mais enfatizados dessa metodologia de ensino-aprendizagem (Paiva et al., 2016). A formação crítico-reflexiva também foi destacada pelos docentes, sendo esta um objetivo da metodologia ativa, contrapondo ao conhecimento mecânico e ao tecnicismo. Os docentes entendem que as metodologias ativas são aliadas para atingir essa formação crítica-reflexiva do enfermeiro.

[...] ela facilita a reflexão e a formação de sujeitos críticos [...] (P 1)

[...] as metodologias ativas, elas trazem realmente essa contribuição da formação de um futuro profissional mais crítico, reflexivo [...] (P 4)

[...] você tem que refletir, você tem que pensar para quê isso, por quê isso, quê sentido tem isso que eu tô fazendo [...]. Não pode ser no automático, eu tenho que tá na reflexão e na ação, eu não posso tá fazendo mecanicamente aquilo (P 4)

Segundo Macedo et al. (2018), a formação de profissionais em saúde críticos, reflexivos e transformadores de suas realidades está intimamente ligada às concepções pedagógicas que estimulam a aprender a aprender, como é o proposto pelas metodologias ativas. Sobre o conhecimento prévio do aluno, discute-se que o entendimento de que o aluno não é um recipiente vazio perpassa pelo processo de produção de conhecimento do indivíduo, com base na teoria cognitivista, em que o sujeito atribui significado ao objeto (conteúdo). Segundo Carabetta Junior (2013), de acordo com o psicólogo norte-americano David Ausubel, a aprendizagem significativa acontece quando uma nova informação se ancora, de maneira não arbitrária, a conhecimentos especificamente relevantes presentes na estrutura cognitiva do sujeito. De forma que se opõe à aprendizagem mecânica da reprodução de conhecimentos. Nesse sentido, alguns docentes entrevistados possuem esse entendimento e o correlacionam com o uso das metodologias ativas na graduação.

“Ele já traz na sua bagagem os saberes e as experiências [...] na sua vivência, no cotidiano [...]” (P 1). Dessa forma, *“é importante a gente conhecer [...] o que o aluno sabe, o que ele tem previamente daquele conteúdo”* (P 10).

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

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

Esta passagem faz refletir sobre a sensibilidade docente em perceber a individualidade do aluno imbricado por seu contexto de vida. O psicólogo bielorusso Lev Vygotsky evidencia, em sua Teoria histórico-cultural, que as interações

sociais são o que mais influenciam na formação do indivíduo, fornecendo instrumentos e símbolos carregados de cultura, os quais fazem a mediação do indivíduo com o mundo (Dias e Bueno, 2015), por isso devem ser valorizados no processo ensino-aprendizagem. Pode-se fazer menção aqui, ainda, que o respeito pela diferença também é tratado por Lev Vygotsky, de forma que a educação deve ser transformadora, no sentido de promover o respeito pela diferença, ao invés de homogeneizar e padronizar a todos (Coelho e Pisoni, 2012). Sobre o trabalho em equipe, Vygotsky é lembrado novamente devido a sua ênfase às interações sociais na produção do conhecimento (Dias e Bueno, 2015). Dessa forma, a aprendizagem pela interação social pode ser proporcionada pelas metodologias ativas, pois esta prevê o trabalho em pequenos grupos, motivando a interação e a troca de conhecimentos entre os integrantes do grupo para a construção coletiva de conhecimento. Alguns docentes evidenciam esta característica das metodologias ativas em suas falas.

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

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

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

Um estudo com estudantes de enfermagem e medicina evidenciou que os métodos ativas prepararam o trabalho em grupo, uma vez que por meio delas é possível desenvolver a capacidade de respeitar o outro, expor opiniões, fazer e receber críticas, além de contribuir para a aproximação entre tutor e estudante, e entre estudante e estudante (Marin et al., 2010). O trabalho em equipe, além de promover a construção coletiva do conhecimento, torna os discentes capazes de trabalhar em diferentes grupos, respeitando as diferenças de opinião, preparando-os para atuar futuramente de maneira interdisciplinar. Pois se torna mandatório que as diferentes profissões, não apenas de saúde, mas de todas as áreas, dialoguem entre si para um melhor resultado das ações desenvolvidas. Sobre isso, Paiva et al. (2016) afirmam que o trabalho em equipe é reconhecido como importante benefício da metodologia ativa a partir da constatação de que o trabalho em saúde requer a articulação com outros profissionais em uma equipe, passando a compreender a importância da interdisciplinaridade. Outra característica das metodologias ativas lembrada pelos docentes foi a inovação, o que perpassa pela mudança de paradigmas com relação às metodologias tradicionais, a mudança de cenários, a utilização de novas estratégias metodológicas, e relaciona-se, também, com as novas tecnologias existentes na atualidade.

[...] o objetivo principal da metodologia ativa é fugir do trivial (P 5).

[...] são métodos que fogem do convencional, [...] utilização de ferramentas, que foge do quadro, do giz, do piloto [...] (P 7).

[...] construção [...] do conhecimento de uma forma mais [...] inovadora (P 13).

[...] sai do padrão [...] do professor na frente da sala dando aula e os alunos no fundo da sala assistindo aula (P 10).

Sobre a inovação curricular no ensino superior, Masetto et al. (2017) afirmam que estas sempre é provocada por um problema ou uma necessidade, uma carência, diagnosticada na formação dos profissionais, para a qual o currículo existente já não apresenta respostas adequadas. De forma que, para estes autores, para continuarem a desenvolver com competência o papel de formadoras de profissionais atualizados, competentes e cidadãos, é urgente e necessário que as IES procurem mudar e inovar. O uso de ferramentas digitais também pode ser compreendido como uma forma de criar uma aproximação com a realidade da nova geração de estudantes, de forma a motivar o aluno. *“Com as ferramentas de hoje fica mais fácil, [...] a internet, o celular, os aplicativos, as redes sociais [...] (P 7).*

Na sociedade do conhecimento em que vivemos, é perceptível a revolução causada pelas tecnologias de informação e comunicação. Nesse contexto, o fazer docente exige integrar-se a ele o uso das tecnologias digitais para que o aluno aprenda a construir o conhecimento por meio da pesquisa, da interaprendizagem, da produção de hipertextos, da participação em fóruns e chats, discutindo as informações pesquisadas, o desenvolvimento de aprendizagem profissional em situações profissionais de difícil ou impossível acesso, de produção de relatórios dinâmicos com vídeos, fotos, pequenos filmes, dentre outros (Masetto et al., 2017). No entanto, no estudo de Fontes et al. (2019), as facilidades tecnológicas também foram lembradas pelos professores como desafios a serem superados, visto que os celulares com acesso à internet podem tanto ser aliados no processo de ensino-aprendizagem, como pode se tornar grandes vilões, reduzindo a concentração dos alunos. Quanto à disposição do discente em aprender, a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel também defende a necessidade de o estudante querer aprender para que o aprendizado ocorra. Para tanto, a apresentação do conteúdo deve fazer sentido na estrutura cognitiva do aluno, conforme suas ideias, experiências prévias e maturidade intelectual para realmente, o novo assunto fazer sentido e ser explicado por ele com as próprias palavras (Sousa et al., 2015).

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

[...] buscar que eles tenham a necessidade de aprender aquilo, de construir o conhecimento junto com a gente (P 6).

Dessa forma, para que uma aprendizagem seja considerada como significativa, ela precisa ser útil na vida do aprendiz, para ser estável e duradoura (Pereira et al., 2018). Por isso a necessidade de envolver o estudante no processo ensino-aprendizagem. Visto que o envolvimento nas atividades fornece indícios de uma aprendizagem significativa, pois se aprende na medida em que se envolve globalmente na situação da aprendizagem (Lima et al., 2015).

[...] quando o aluno ele não é envolvido na disciplina, quando ele não é convidado a participar dessa disciplina ou quando a disciplina não cria alguma proximidade com aquilo que ele vai desenvolver enquanto atividade profissional, eu acho que as coisas ficam muito distantes,

parece que o professor fica falando de lá e o aluno fica falando de cá (P 11).

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

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

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

*[...] é problematizar um determinado assunto [...] (P 13).
[...] toda vez que o estudante [...] é estimulado a trabalhar com a [...] solução de problemas, ele aprende muito mais do que se você simplesmente lançar um conteúdo e esperar que ele aprenda só com o que ele escuta (P 2).*

[...] tudo que vem de dentro pra fora, o conhecimento que começa a partir disso, de resolução dos problemas, de criação, de soluções é muito mais apreendido [...] do que o conhecimento simplesmente engolido (P 2).

A resolução de problemas é defendida por Lev Vygotsky, quando descreve dois níveis de desenvolvimento nas relações de desenvolvimento e capacidade de aprendizado, o real e o potencial. O nível real é aquilo que o aprendiz consegue fazer sozinho, e o nível potencial é aquilo que ele poderá fazer com a orientação de outra pessoa e que é determinado pela solução de problemas (Rodrigues, 2016). A aprendizagem por problemas, colocado como antagonista do método de ensino de exposição pelo professor, é identificada também em outras abordagens sobre o conceito e utilização da problematização no processo de ensino-aprendizagem, como as divulgadas pelas produções teóricas de John Dewey, David Ausubel, e Paulo Freire (Conterno e Lopes, 2016). Dessa forma, trabalhar com a resolução de problemas torna o discente apto a continuar seu processo de construção após o período de graduação, tornando-o apto a perpetuar a solução de problemas em sua atuação profissional, visto que aprendeu a aprender. Alguns docentes informaram desconhecer o termo metodologia ativa ou demonstraram dúvidas ou pouco conhecimento sobre o assunto em suas respostas, o que demonstra fragilidade no processo de formação docente. Mesmo esses docentes possuindo mais de 10 anos de formação profissional e de atuação como docente, e um deles mais de 20 anos.

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

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

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

Conclusão

O presente estudo permitiu concluir que os docentes do curso de graduação em Enfermagem percebem o potencial das metodologias ativas para promover a autonomia e a formação crítico-reflexiva do discente, destacando as características do método que perpassam pela mudança de postura do professor e do aluno no processo ensino-aprendizagem, como a problematização, o trabalho em equipe, a valorização do conhecimento prévio do aluno e da disposição do aluno em aprender. Alguns docentes também demonstraram desconhecimento, dúvida ou conhecimento insuficiente sobre as metodologias ativas, o que faz refletir sobre a formação docente que vem sendo produzida, e sobre as possibilidades de intervenção nesse campo. Percebe-se, assim, a necessidade de ir além da discussão sobre metodologias ativas, para promover sua experimentação e a reflexão sobre a prática por metodologias ativas, a fim de que as instituições de ensino superior reconheçam sua importância para a intervenção nos reais problemas de saúde da população e colaborem com o processo de implantação do método, a fim de promover uma formação do enfermeiro com habilidades e competências propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

REFERÊNCIAS

- Amaral MCS, Pontes AGV, Silva JV. O ensino de Educação Popular em Saúde para o SUS: experiência de articulação entre graduandos de enfermagem e agentes comunitários de saúde (2014). Revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação, 18 (2): 1547-1557. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832014000601547&script=sci_abstract&tlng=pt.
- Baptista AJL. Autonomia em tempos de capitalismo flexível: uma abordagem a partir de Paulo Freire (2017). Inter-Ação, Goiânia, 42 (1): 122-139. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/44060/23210>.
- Bardin L. Análise de Conteúdo (2011). São Paulo: Edições.
- Brasil. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos (2012). Brasília: Ministério da Saúde. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>.
- Cabral HSR, Almeida KVG. ProblemBased Learning: Aprendizagem Baseada em Problemas (2014). Revista Interface: Saúde, Humanas e Tecnologia, ano 2, 2 (esp). Disponível em <http://interfaces.leaosampaio.edu.br/index.php/revista-interfaces/article/view/35/42>.
- Carabetta Júnior, V. A Utilização de Mapas Conceituais como Recurso Didático para a Construção e InterRelação de Conceitos (2013). Rev. bras. educ. med, 37 (3): 441-447. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v37n3/17.pdf>.
- Coelho L, Pisoni S. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação (2012). Revista e-Ped-FACOS/CNECOSório, 2 (1): 144-152. Disponível em http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/vygotsky_-_sua_teorica_e_a_influencia_na_educacao.pdf.

- Conterno SFR, Lopes RE. Pressupostos pedagógicos das atuais propostas de formação superior em saúde no Brasil: origens históricas e fundamentos teóricos (2016). *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, 21 (3): 993-1016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000300016>.
- Costa MV, Borges FA. O Pró-PET-Saúde frente aos desafios do processo de formação profissional em saúde (2015). *Interface (Botucatu)*, Botucatu, 19 (supl. 1): 753-763. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622014.1057>.
- Dias RFNC, Bueno FFL. O processo ensino aprendizagem na perspectiva da teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky (2015). *Rev. Triang.* 8 (2): 172-184. Disponível em <file:///C:/Users/User/Desktop/downloads%20201692-8221-1-PB.pdf>.
- Ferreira AV, Machado JA, Lyra TS. Práticas socioeducativas na educação não escolar: entre a dialogicidade de Paulo Freire e a convivência de XesúsJares (2019). *Revista @mbienteeducação*, 12 (1): 10-23. DOI: <https://doi.org/10.26843/ae19828632v12n12019p10a23>.
- Fontes FLL et al. Desafios e dificuldades enfrentadas pelo enfermeiro docente para o exercício da docência no ensino superior (2019). *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, 24: e300. Disponível em <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/300/465>.
- Franco ECD, Soares NA, Gazzinelli MF. Recontextualização macro e micropolítica do currículo integrado: percursos experimentados em um curso de enfermagem (2018). *Esc. Anna Nery*, Rio de Janeiro, 22 (4): e20180053. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2177-9465-ean-2018-0053>.
- Gadotti M. Pedagogia do oprimido como pedagogia da autonomia e da esperança (2018). *Revista UniFreire*, ano 6, ed. 6, p. 6-30. Disponível em https://www.paulofreire.org/download/pdf/Revista_Unifreire_28_12_2018.pdf#page=6.
- Lima VV et al. Ativadores de processos de mudança: uma proposta orientada à transformação das práticas educacionais e da formação de profissionais de saúde (2015). *Ciência & Saúde Coletiva*, 20 (1): 279-288, 2015. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/csc/v20n1/pt_1413-8123-csc-20-01-00279.pdf.
- Macedo KDS et al. Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde (2018). *Esc. Anna Nery*, Rio de Janeiro, 22 (3): e20170435. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2177-9465-ean-2017-0435>.
- Marin MJS et al. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem (2010). *Revista brasileira de educação médica*, 34 (1): 13-20. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-55022010000100003&script=sci_abstract&tlng=pt.
- Marran AL, Lima PG, Bagnato MHS. As políticas educacionais e o estágio curricular supervisionado no curso de graduação em enfermagem (2015). *Trab. educ. saúde*, Rio de Janeiro, 13 (1): 89-108. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sip00025>.
- Masetto MT, Nonato B, Medeiros Z. Inovação curricular no ensino superior: entrevista com Marcos Tarciso Masetto (2017). *Revista Docência do Ensino Superior*, 7 (1): 203-210. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2300/1431>.
- Moraes BA, Costa NMSC. Compreendendo os currículos à luz dos norteadores da formação em saúde no Brasil (2016). *RevEscEnferm USP*, 50: 9-16. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-623420160000300002>.
- Moreira, M. A. Comportamentalismo, construtivismo e humanismo: coletânea de breves monografias sobre teorias de aprendizagem como subsídio para o professor pesquisador, particularmente da área de ciências (2016). 2. ed. Porto Alegre: UFRGS. Disponível em <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/Subsidios5.pdf>.
- Paiva MRF et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa (2016). *Sanare, Sobral*, 15 (2): 145-153. Disponível em <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049/595>.
- Pereira AS, Shitsuka DM, Parreira FJ, Shitsuka R. Metodologia da pesquisa científica [recurso eletrônico] (2018). 1. ed. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, Núcleo de Tecnologia Educacional/NTE. *E-book*. Disponível em https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Pretto FL, Zitkoski JJ. Por uma educação humanizadora: um diálogo entre Paulo Freire e Erich Fromm. *Revista de Ciências Humanas – Educação*, 17 (29): 46-65. Disponível em <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2225/2183>.
- Rodrigues MM. As teorias de aprendizagem e suas implicações na educação a distância (2016). *Educar FCE*, 2 (1): 103-116. Disponível em <http://www.fce.edu.br/pdf/EDUCAR-FCE-2ED-VOL1-28.07.2016-V4.pdf#page=104>.
- Silva AH, Fossá MIT. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos (2015). *RevQualitas*, 17 (1): 1-14. Disponível em <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403>.
- Sobral FR, Campos CJG. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa (2012). *RevEscEnferm USP*, São Paulo, 46 (1): 208-218. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342012000100028>.
- Sousa ATO, Formiga NS, Oliveira SHS, Costa MML, Soares MJGO (2015). Using the theory of meaningful learning in nursing education. *RevBrasEnferm*, 68 (4): 713-722. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167.2015680420i>.