



ISSN: 2230-9926

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

IJDR

International Journal of Development Research

Vol. 12, Issue, 04, pp. 55087-55093, April, 2022

<https://doi.org/10.37118/ijdr.24268.04.2022>



RESEARCH ARTICLE

OPEN ACCESS

ESTRUTURA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS PARA DOCENTES DE GRADUAÇÃO EM SAÚDE

¹Sheylla Nayara Sales Vieira, ²Claudia Ribeiro Santos Lopes and ³Alba Benemérita Alves Vilela

¹Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde; ²Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB; ³Professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

ARTICLE INFO

Article History:

Received 14th January, 2022
Received in revised form
11th February, 2022
Accepted 20th March, 2022
Published online 22nd April, 2022

Key Words:

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

*Corresponding author:

Sheylla Nayara Sales Vieira

ABSTRACT

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

Copyright©2022, Sheylla Nayara Sales Vieira et al. 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: Sheylla Nayara Sales Vieira, Claudia Ribeiro Santos Lopes and Alba Benemérita Alves Vilela. "Estrutura das representações sociais sobre metodologias ativas para docentes de graduação em saúde", *International Journal of Development Research*, 12, (04), 55087-55093.

INTRODUCTION

A construção do conhecimento tem passado por importantes transformações ao longo do tempo. A democratização das informações, o avanço tecnológico e as demandas sociais da contemporaneidade conduzem a repensar os espaços, sujeitos e paradigmas no campo da educação e promovem a necessidade de mudanças na formação profissional (RIBEIRO, 2021). Essa dinâmica tem mobilizado as instituições de ensino superior, docentes e pesquisadores em busca de ferramentas que possam contribuir com o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem em diversas áreas de conhecimento. Na área da saúde, a preocupação com mudanças no processo formativo tem sido pauta constante nos espaços de discussão. Nas últimas duas décadas foram lançadas diversas estratégias voltadas ao aperfeiçoamento do processo de formação. São exemplos: o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde), o Programa de Educação para o Trabalho em Saúde (PET-Saúde) e os Programas de Residência Multiprofissional em Saúde (PRMS), estratégias pautadas na aproximação do ensino com a realidade, direcionadas ao desenvolvimento de competências e

habilidades que permitam o aprimoramento do trabalho em equipe e atuação interprofissional. Neste contexto, vale mencionar, ainda, a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS), que preza pela integração entre as instituições de ensino superior, serviços de saúde e comunidade (BRASIL, 2018), e a resolução nº 569/17, resultado da parceria entre o Ministério da educação e o Ministério da Saúde, além de outros órgãos competentes, que expressa os princípios gerais a serem incorporados às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de graduação em saúde, com o objetivo de formar profissionais preparados para atuar no Sistema Único de Saúde (SUS) e em consonância com demandas sociais em saúde (BRASIL, 2017). Dentre as recomendações existentes nesta resolução, destaca-se a ênfase para uso de metodologias de ensino que promovam a aprendizagem colaborativa e significativa e a valorização do protagonismo estudantil (BRASIL, 2017). Essas recomendações vão ao encontro das principais teorias sobre ensino e aprendizagem, mesmo não estando devidamente referenciadas, como: aprendizagem pela interação social preconizada por Lev Vygotsky (VIGOTSKI, 2008), aprendizagem pela experiência conforme Dewey (DEWEY, 2010), a aprendizagem significativa de David Ausubel (AUSUBEL,

2003) e a perspectiva freiriana da autonomia (FREIRE, 1996). Na prática, as metodologias ativas têm se apresentado como um caminho possível para este avanço, pois se caracterizam pela prática da problematização como estratégia de ensino-aprendizagem, proporcionam maior liberdade e protagonismo aos estudantes (MORAN, 2018). Assim, permite-se aquisição do conhecimento com base em problemas do mundo real, convidando as instituições formadoras a inovar suas práticas pedagógicas por meio da capacitação de professores e da motivação dos seus discentes na formação de novas e diferentes redes de conhecimento (BERBEL, 2011). A incorporação dessas metodologias é uma tarefa desafiadora, porquanto a implementação de processos de ensino e aprendizagem apoiados por ação crítico reflexiva e participativa promove mudanças no modo de organização e nas relações estabelecidas no processo de ensino tradicional (ainda predominante) exigindo ressignificações dos sujeitos envolvidos (FRANÇA *et al.*, 2018). O processo de ensino e as relações estabelecidas nele são fortemente influenciados por questões culturais e ideológicas, construídos coletivamente pelos sujeitos. Neste sentido, optou-se por embasar este estudo na Teoria das Representações Sociais (TRS), pois acreditamos que as Representações Sociais (RS) que os docentes de graduação em saúde possuem frente às Metodologias Ativas fazem parte de um conjunto de ideias, imagem, valores e opiniões que se relacionam entre si e que influenciam na decisão sobre a utilização desses métodos na prática docente. Diante do exposto, este estudo tem como objetivo: Conhecer a estrutura das Representações Sociais de docentes de graduação em saúde sobre metodologias ativas. As inovações impostas pelo uso das metodologias ativas no ambiente educacional têm potencial para abalar paradigmas fortemente estabelecidos neste cenário e as representações dos docentes de graduação em saúde sobre as metodologias ativas podem contribuir com a identificação de problemas, tornando possível a busca de soluções e aprimoramento deste processo.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa descritiva e exploratória, de abordagem mista (GALVÃO; PLUYE; RICARTE, 2018). Este tipo de abordagem favorece a construção de um desenho de pesquisa mais robusto, uma vez que estes métodos, quando são trabalhados na perspectiva da complementaridade, permitem a inclusão de áreas inexploradas ao processo analítico (PARANHOS; RANULFO, 2016). Os aspectos qualitativos foram identificados através da abordagem estrutural da TRS com a aplicação da Teoria do Núcleo Central (TNC) (ABRIC, 1994). Desse modo, foi identificado e analisado o conteúdo dos elementos que compõem a estrutura de uma representação social. Para identificação dos aspectos quantitativos visitou-se a Teoria das Redes, mediante aplicação do modelo AnCo-REDES, utilizado para identificar, através de métricas específicas, os elementos estruturais da RS (LOPES; VILELA; PEREIRA, 2018). O local do estudo foi composto por três unidades de uma rede de ensino superior privado com sede no estado da Bahia, no Brasil, que utiliza metodologias ativas como política institucional. A instituição possui dez unidades de ensino, sendo nove na Bahia e uma no estado de Pernambuco. Utilizou-se como critério de seleção para o local do estudo as unidades geograficamente próximas, que iniciaram a implementação do currículo baseado em competências com o uso de metodologias ativas no mesmo período. As unidades estudadas ficam situadas nas regiões Sul e Sudoeste do estado da Bahia. Os participantes da pesquisa foram docentes de graduação em saúde vinculados aos cursos de Fisioterapia, Enfermagem, Odontologia, Biomedicina, Nutrição e Farmácia, estando alocados em, pelo menos, uma das unidades de ensino selecionadas e com mais de um ano de atuação na instituição. Apesar de atuarem em unidades diferentes, os professores participam periodicamente de capacitações em metodologias ativas e são orientados a utilizar essas técnicas nas aulas, o que os insere no mesmo grupo de pertencimento da temática em questão. A coleta de dados foi realizada de outubro de 2020 a março de 2021, sendo encaminhado para os docentes um formulário contendo aspectos sociodemográficos (idade, sexo, maior titulação, tempo de atuação como docente, entre outros) e a Técnica das Evocações Livres de Palavras (TALP). Enviado através do *google*

forms, buscou-se obter cinco evocações de cada participante para o termo indutor Metodologias Ativas, além da hierarquização dos termos e a justificativa para o termo alocado na primeira posição. Essa técnica é um teste projetivo/associativo e permite acessar a organização e estrutura internas da representação (COUTINHO, 2017). A escolha por realizar a coleta de dados nesta modalidade ocorreu pela necessidade do distanciamento social em função da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV2. O link para acessar o formulário foi enviado por e-mail e aplicativo de mensagens WhatsApp, solicitando a assinatura virtual do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e leitura cuidadosa das instruções antes de responder, sendo facultado, ainda, contato via telefone, caso o participante julgasse necessário. Para análise dos dados utilizamos duas técnicas possíveis para estudos sobre RS. O modelo AnCo-REDES, utilizado no processamento, modelagem e análise do corpus das evocações livres (LOPES; VILELA; PEREIRA, 2018) e a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) (LEFÈVRE, 2017), utilizada para análise das justificativas dos termos situados em primeira posição na hierarquização das palavras. A aproximação de técnicas distintas contribuiu não apenas para o exame do fenômeno sob múltiplos olhares, mas para melhor compreensão deste, permitindo emergir novas dimensões no processo de análise.

A fim de estabelecer os elementos da estrutura de uma representação (núcleo central, primeira periferia, elementos de contraste e segunda periferia) (ABRIC, 1994), o modelo AnCo-REDES utiliza métricas de análise da Teoria de Redes, a saber: grau médio da rede ($\langle k \rangle$), o qual equivale ao número médio de conexões entre os vértices da rede; centralidade de grau (C_g), que indica o número de conexões de um vértice com os demais vértices que compõem a rede estudada; e centralidade de autovetor (E_c), índice que indica a influência de um vértice na rede com base em suas conexões, considerando todos os vértices da rede (LOPES; VILELELA; PEREIRA, 2018). No modelo AnCo-REDES as métricas são avaliadas em conjunto, sendo que para cada elemento da estrutura utiliza-se um conjunto de métricas específico: Núcleo central _ vértice com $C_g > k$ e $E_c \geq 0,75$; Primeira periferia _ vértice com $C_g > k$ e $0,60 \leq E_c < 0,75$; Elementos de contraste _ vértice com $C_g > k$ e $0,45 \leq E_c < 0,60$; Segunda periferia _ todos os demais vértices com $C_g < k$ ou $C_g \geq k$ com $E_c < 0,45$ (LOPES, 2014). Assim, para cálculo e visualização da rede semântica foi utilizado o *software* Gephi. O DSC é uma técnica que utiliza figuras metodológicas para análise lexical, são elas: Expressões chaves, caracterizadas como trechos de um discurso que revelam a essência do conteúdo desse discurso; as Ideias Centrais, nome ou uma expressão que revela, descreve e nomeia, da maneira mais sintética e precisa possível, o(s) sentido(s) presente(s) nas Expressões chaves homogêneas de cada manifestação verbal analisada; as Ancoragens, que correspondem às manifestações linguísticas de uma ideologia, teoria ou crença genérica, presentes nas Expressões chaves, em que o enunciador se apoia para enquadrar a situação específica investigada; e o discurso síntese, ou seja, o próprio DSC, que representa a coletividade estudada (LEFÈVRE, 2017; BRITO; LAUER-LEITE; NOVAIS, 2021).

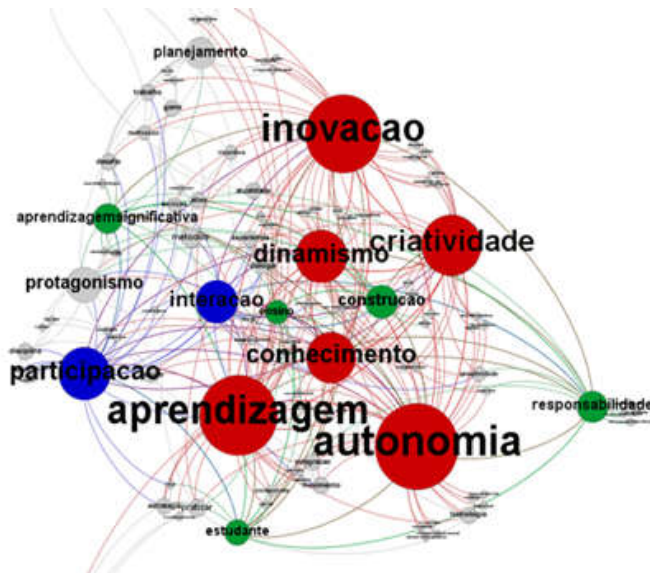
A aproximação entre os diferentes métodos de análise aconteceu em cinco etapas: 1 - Identificação da estrutura das RS com base no modelo AnCo-REDES, considerando as métricas estabelecidas, o qual utiliza o *software* Gephi. Essa etapa gerou uma rede semântica de RS e sub-redes ou grupos de sentido. 2 - Identificação das Expressões chaves utilizando como base os elementos centrais identificados na rede semântica, sendo destacadas todas as expressões que possuíam termos do núcleo central. 3 - A partir dos grupos de sentido que continham os elementos centrais categorizamos as Expressões chaves e identificamos nestas as Ideias Centrais e Ancoragens. 4 - Separação das Expressões chaves por Ideias Centrais e Ancoragens. 5 - Elaboração dos discursos sínteses que permitiram a análise das dimensões das RS. Os dados sociodemográficos foram analisados e apresentados através de estatística descritiva simples. Estes dados mostram variáveis como tempo de formação e atuação profissional, área de formação e titularidade, dentre outras. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade

Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), através do CAAE: 26383819.7.0000.0055 e parecer de aprovação nº 3.771.115.

RESULTADOS

O conjunto de evocações compõe-se das palavras evocadas por 54 docentes de graduação em saúde, dos quais 39 (72,2%) são do gênero feminino e 15 (27,8%) do gênero masculino. Suas idades variavam entre 25 e 60 anos, com predominância da faixa etária entre 31 a 40 anos; 32 (59,3%), seguida da faixa etária entre 41 a 50 anos; 12 (22,2%). O tempo de atuação como docente variou de 1 a 10 anos ou mais, porém a maioria apresentava tempo de atuação de 4 a 10 anos ou mais, 52 (96,2%). Em relação à maior titulação, 15 (27,8%) eram especialistas, 31 (57,4%) mestres, 07 (13%) doutores e 01 (1,9%) pós-doc. Os entrevistados ministravam aulas teóricas e/ou práticas, sendo predominantes docentes que ministram aulas teóricas e práticas, 48 (88,8%). Quanto à capacitação específica em metodologias ativas, a maioria afirmou ter realizado capacitação, ou seja, 40 (74%) e 54 (100%) dos entrevistados afirmaram utilizar metodologias ativas na prática docente. Os dados sociodemográficos apresentados permitem conhecer melhor os participantes da pesquisa e demonstram a legitimidade do grupo de pertença em relação às RS.

As evocações resultaram em uma rede semântica de RS, onde são identificados os elementos que compõem a representação, e as justificativas, por sua vez, são apresentadas através dos DSC construídos a partir dos grupos de sentido (LOPES; VILELA; PEREIRA, 2018) que deram suporte para elaboração dos DSC (LEFÈVRE, 2017). Os resultados das evocações livres e das justificativas para escolha do termo colocado em primeira posição serão apresentados na tabela 1, nas figuras 1,2 e 3 e nos DCS 01 e 02, seguintes. O corpus formado pelas evocações dos docentes frente ao termo indutor “Metodologias ativas” totalizou 884 palavras, sendo 121 diferentes, formando uma rede semântica (Figura 1) com 121 vértices e 442 arestas, onde são apresentados os elementos estruturais de uma representação social, conforme a TNC (ABRIC, 1994).



Fonte: Elaboração própria (2022).

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

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

Tabela 1 - Estrutura das RS resultante da rede gerada a partir do uso de termo indutor Metodologias Ativas conforme as métricas (<k>, Cg, Ec) estabelecidas no modelo AnCo-REDES, com o <k> = 7,3

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

O NC das RS é composto pelos termos de maior influência na rede. Esses termos que formam o NC, possuem conexões com outros vértices também importantes para a construção dos significados que emergem da rede e estão conectados com vértices em todos os grupos de sentido (LOPES; VILELA; PEREIRA, 2018). O NC está relacionado à memória coletiva do grupo de pertença sobre o objeto, é homogêneo, estável e resistente às mudanças (ABRIC, 1994). Os termos identificados como NC foram: autonomia, aprendizagem, inovação, conhecimento, criatividade e dinamismo, apresentados na tabela conforme a densidade de sua conexão com os outros vértices na rede, definida pelo valor de Ec, sendo em todos os termos maior ou igual a 0,75, condição que justifica os elementos encontrados como núcleo central das RS sobre metodologias ativas através do modelo AnCo-REDES (LOPES; VILELA; PEREIRA, 2018). O termo autonomia possui maior densidade de conexão com os outros vértices, tendo Ec=1, seguido pelos termos aprendizagem, inovação e conhecimento com Ec de 0,96, 0,95 e 0,77, respectivamente, e os termos criatividade e dinamismo ambos com Ec de 0,75. Na primeira periferia encontram-se os termos participação e interação. Nesta periferia são encontrados os elementos periféricos mais importantes da estrutura e podem se revelar como centrais. Quando apresentados através das métricas percebemos que participação e interação apresentam Ec de 0,74 e 0,73 respectivamente. O valor do Ec mostra a proximidade desses termos com o núcleo central, que possui Ec a partir de 0,75.

Os elementos de contraste são aqueles distantes do NC, elementos que complementam ou estão em transição com a primeira periferia. Os elementos de contraste encontrados foram: estudante, construção, responsabilidade, aprendizagem significativa e ensino. Na segunda periferia estão os elementos mais distantes do núcleo central e, portanto, mais instáveis às mudanças, associados ao contexto de vida e as práticas sociais. Na rede semântica (Figura 1) é possível identificar inúmeros termos como elementos da segunda periferia. Para melhor análise cognitiva dos elementos que compõem a estrutura das RS foram elaborados DSC, categorizando estes elementos a partir dos grupos de sentido estabelecidos no modelo AnCo-REDES. Dentre os 09 grupos de sentido estabelecidos a partir da análise, foram utilizados os 02 grupos que englobaram os elementos do NC. A seguir, os GS1 (Aprendizagem como centro do processo) e GS2 (Aprendizagem de modo inovador para o desenvolvimento de criatividade e dinamismo dos estudantes) estão apresentados na forma de sub-redes (Figuras 2 e 3), seguidas do respectivo DSC. No GS 01 destacam-se os vértices aprendizagem, autonomia, conhecimento (núcleo central), participação (primeira periferia), ensino e estudante (elementos de contraste), conforme Figura 2.

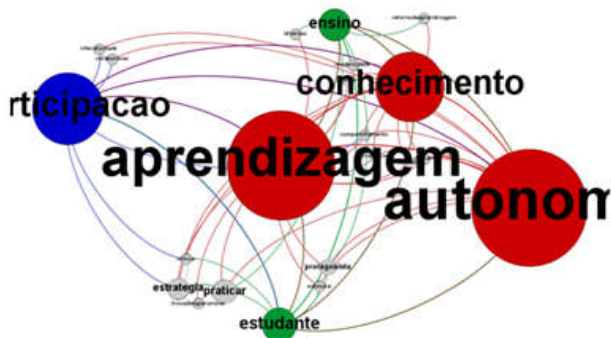


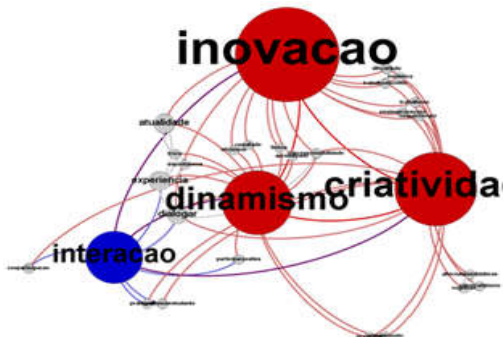
Figura 2. Sub-rede do GS1 “Aprendizagem como centro do processo”

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

Discurso 01 - DSC elaborado a partir do GS01

| |
|---|
| Ideias centrais – 46 participantes – 85,2% |
| Construção do conhecimento Aprendizagem significativa Participação ativa e autônoma do estudante |
| Discurso do Sujeito |
| <i>O objetivo fundamental no trabalho do professor é a aprendizagem, e as metodologias ativas promovem uma aprendizagem significativa, (...) com os estudantes o centro do processo de ensino, aprendendo e ensinando (...). Proporcionando autonomia na sala de aula e nos estudos (...). Um método que traz o estudante para ser o principal responsável pela construção do conhecimento (...). Nas metodologias ativas o estudante passa ser o centro e protagonista da construção do conhecimento levando em consideração a autonomia de cada sujeito para questionar, confrontar, conhecer, construir e atuar (...). As metodologias ativas têm como objetivo potencializar a autonomia do estudante (...) O ensino é uma troca de informação, uma construção da coletividade (...). São métodos que promovem maior participação dos estudantes (...). Envolvidos e também são responsáveis pela aprendizagem. Pois somos a pessoa que facilita o processo de ensino aprendizagem, o sujeito deve ser o estudante.</i> |

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



Fonte: Elaboração própria (2022).

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

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

Discurso 02 - DSC elaborado a partir do GS2

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

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

DISCUSSÃO

As RS mobilizam mecanismos mentais para a construção de uma figura, de maneira a atribuir-lhe um significado (MOSCOVICI, 2012). Na abordagem estrutural essas representações são entendidas como elementos que dão sentidos a um objeto cotidiano (WACHELKE, 2012), sendo possível verificar a influência dos fatores sociais nos processos de pensamentos e as repercussões nas práticas sociais (SILVA et al., 2015). Desta forma, descrever a estrutura do pensamento social de docentes de graduação em saúde sobre as metodologias ativas possibilita compreender como estão alicerçadas as suas representações, valores, experiências e ideias frente a este objeto e como intervir de modo a propor práticas que colaborem com seu uso no processo de ensino e aprendizagem. Observou-se que as RS de docentes de graduação em saúde diante do termo indutor metodologias ativas se estruturaram a partir dos elementos centrais: *autonomia, aprendizagem, inovação, conhecimento, criatividade e dinamismo*. Desta forma, percebe-se que as representações docentes estão organizadas em torno das dimensões: conceitual (aprendizagem, inovação, conhecimento), atitudinal (autonomia, criatividade, dinamismo) e imagética (dinamismo) (MOSCOVICI, 1978 apud VILLAS BOAS, 2004). Os termos *aprendizagem, inovação e conhecimento* representam a dimensão conceitual, demonstrando a organização do conhecimento do grupo em relação ao objeto. A dimensão atitudinal faz-se presente nos termos *autonomia, criatividade e dinamismo*, refere-se à orientação de comportamento diante das metodologias ativas, o uso dessas metodologias promove a autonomia dos estudantes e estimula a criatividade e dinamismo. Este último retrata, ainda, a dimensão imagética, remetendo-se à ideia de uma sala de aula dinâmica, em movimento. Portanto, os docentes de graduação em saúde têm uma representação estruturada das metodologias ativas, cuja centralidade expressa aspectos positivos da representação. A análise dos GS (Figuras 2 e 3), formados pelos termos mais densamente conectados na rede, e dos respectivos DSC (01 e 02) – tendo no GS01 os termos

aprendizagem, autonomia e conhecimento, elementos do núcleo central, estando nesta rede também os elementos periféricos *participação, estudante e ensino* e no GS02 os termos *inovação, criatividade e dinamismo*, elementos do núcleo central e *interação*, elemento periférico – evidencia que o grupo de pertença elabora o pensamento em conformidade com os preceitos teóricos que regem as metodologias ativas. Os elementos constituintes do núcleo central podem ser divididos em normativos e funcionais, esta divisão está relacionada tanto à natureza de um objeto de representação quanto às relações que determinado grupo mantém com este (SÁ, 2002). Neste estudo, os termos *aprendizagem e inovação* são elementos normativos, pois o coletivo infere que as metodologias ativas permitem uma aprendizagem significativa e trazem inovação ao processo de ensino. Com o uso dessas metodologias o estudante age ativamente, aprendendo e ensinando, mobilizando conhecimentos prévios, promovendo uma aprendizagem significativa (SILVA; KAHLIL; SOUZA, 2021; MORAM, 2018).

Os elementos funcionais estão representados pelos termos *autonomia, conhecimento, criatividade e dinamismo*, pois, quando contextualizados no discurso da coletividade, se associam a condutas relativas às práticas sociais. As metodologias ativas, conforme relato coletivo, promovem autonomia e liberdade para os estudantes. Estes são agentes e sujeitos do processo, ensinam e aprendem, uma vez que as metodologias ativas favorecem a criatividade e o dinamismo, corroborando com autores (GASPI; DUARTE; MAGALHÃES-JÚNIOR, 2020; SILVA, KAHLIL, SOUZA, 2021) que entendem esses métodos como ferramentas modificadoras do processo de ensino, com maior participação dos estudantes. Em estudo realizado com discentes de graduação em saúde sobre RS de metodologias ativas (AGUIAR, 2015), o termo *autonomia intelectual* despontou como categoria mais citada, reforçando os achados do presente estudo, onde o termo aparece como elemento central. Ao situar o termo no DSC 01, percebe-se que a implementação de metodologias ativas fortalece a percepção do estudante como indivíduo autônomo no processo de aprendizagem. Essas metodologias apresentam situações problematizadoras, que instigam soluções criativas e esperam as ações do estudante (BERBEL, 2011; GASPI; DUARTE; MAGALHÃES-JÚNIOR, 2020; SILVA; KAHLIL; SOUZA, 2021).

Ainda no DSC 01, nota-se que o coletivo considera o ambiente promovido pelas metodologias ativas favorável ao processo de aprendizagem, onde os estudantes são coparticipantes, atuam com certa independência, sendo centro do processo de ensino. Os termos *participação* (primeira periferia) e *estudante* (elemento de contraste), presentes na rede, reforçam a importância do estudante como participante ativo na construção do conhecimento. Cabe, neste caso, indagar: sobre qual participação se refere? Certamente a uma participação crítico-reflexiva, onde o indivíduo não apenas executa tarefas, mas analisa situações, identifica problemas e propõe soluções. Autonomia e participação são pressupostos para uma educação significativa, em que são valorizados os conhecimentos prévios do educando e a sua integração com o ambiente de ensino. Isto está em consonância com a ideia de que a construção do conhecimento promovida pela autonomia é facilitada em ambientes com baixa pressão psicológica, percepção de liberdade de escolha, flexibilidade e envolvimento pessoal (BZUNECK; GUIMARÃES, 2010), ambiente presente com as metodologias ativas. Os termos ensino, autonomia, aprendizagem e inovação aparecem como elementos estruturais das representações sobre metodologias ativas em estudo realizado com docentes de ensino médio, no qual *ensino* aparece como possível elemento central, *aprendizagem* como zona de contraste, autonomia e inovação como elementos de primeira periferia (GASPI; DUARTE; MAGALHÃES-JÚNIOR, 2020). Neste estudo, tais termos estão presentes na estrutura das RS sobre metodologias ativas, sendo *aprendizagem, autonomia e inovação* elementos centrais e *ensino* elemento de contraste, porém fortemente conectado com os elementos centrais: *aprendizagem, autonomia e conhecimento*.

Sabe-se que o sistema periférico é responsável pela atualização e contextualização da representação e age como defesa do núcleo central, enquanto que os elementos de contraste se caracterizam por

serem variações das representações, sem, no entanto, modificá-las, denotam mudanças ou transição de uma RS (SÁ, 2015). O termo *ensino*, presente na sub-rede do GS 01 e identificado na rede como elemento de contraste, quando contextualizado, aparece como sinônimo de processo de ensino e aprendizagem, conectado a termos do núcleo central e aos elementos periféricos *participação e estudante*, onde se depreende o sentido de processo de ensino com a participação ativa do estudante, construindo conhecimento coletivamente, tendo o professor como mediador. Destacamos que a autonomia do estudante encontra barreiras culturais, visto que os professores são considerados detentores do conhecimento e inquestionáveis. No entanto, o estudo sobre RS do “Bom professor” para estudantes de nível superior, na cidade do Rio de Janeiro, permitiu identificar a dicotomia sobre essa representação. Constatou-se a valorização do professor que possui conhecimento técnico, com “boa didática” e que se preocupa com o “futuro dos alunos”, buscando a motivação e sendo mais “próximo” da turma (CÂNDIDO *et al.*, 2014), retratando uma tendência observada em outros estudos (ALVES, 2019) relacionada à flexibilização do trabalho do professor enquanto transmissor de conhecimento, vindo ao encontro da concepção de professor no âmbito das metodologias ativas: um indivíduo que usa estratégias que possibilitam a aprendizagem (PRADO *et al.*, 2012; BARBOSA; MOURA, 2013; BERBEL, 2011; GASPI; DUARTE; MAGALHÃES-JÚNIOR, 2020).

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

O elemento central *aprendizagem*, quando contextualizado conforme a coletividade do DSC 01, permite identificar informações que denotam a construção compartilhada de conhecimento, pautada na troca de informações e experiências vivenciadas previamente pelos estudantes. Assim, neste estudo, o termo *aprendizagem* está ancorado nos preceitos estabelecidos pela corrente teórica da nova escola, em que a *aprendizagem* se torna significativa quando acontece através da “interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos [...] os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva” (MOREIRA, 2012, p.2). Neste íterim, as metodologias ativas promovem a aprendizagem significativa, pois são desenvolvidas respeitando os saberes e a vida dos estudantes, a partir de situações reais, diante de problemas reais, que vivenciarão na vida profissional e pessoal, instigando-os a propor soluções (SILVA; KAHLIL; SOUZA, 2021). De acordo com Berbel, quando as contribuições dos estudantes são valorizadas, “são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento” (BERBEL, 2011, p.28), fatores essenciais para uma aprendizagem eficaz, que prepara o futuro profissional para o mundo do trabalho. O termo *inovação*, por sua vez, contextualizado no DSC 02, se refere a dois aspectos. Relaciona o termo à incorporação de novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem e à ruptura com o modo tradicional de conduzir este processo, aspectos distintos, porém inter-relacionados. Sobre o uso de novas tecnologias, é inegável a presença destas no contexto das metodologias ativas, especialmente das Tecnologias Digitais da Comunicação e da Informação (TDCI). O uso de tecnologias contribui para a modificação do processo de ensino e aprendizagem, “transformam os modelos de estudo, registros e compartilhamentos de informações e conhecimento, assim como das avaliações, maximizando tempo, espaço e formas de processar, produzir e disseminar as possíveis soluções para os problemas estudados” (FERRARINI; SAHEB; TORRES, 2019, p.11).

Contudo, os mesmos autores alertam para um equívoco recorrente que torna possível verificar uma “associação obrigatória” entre TDCI e metodologias ativas, ou seja, identificam-se relatos da utilização de tecnologias digitais nos processos ensino aprendizagem como correspondentes à metodologia ativa (FERRARINI; SAHEB; TORRES, 2019). Quanto ao aspecto relacionado à ruptura com o modo tradicional de conduzir o ensino, este mobiliza questões culturais, assim os envolvidos (docentes e estudantes) precisam se reinventar, na perspectiva de ressignificar a sala de aula e os papéis historicamente estabelecidos. Essa mudança perpassa pela superação do processo de formação em saúde fundamentado no conteúdo e na técnica, em que o professor assume papel de detentor e transmissor do conhecimento e o discente, passivamente, o retém e repassa (ROMAN *et al.*, 2017; MITRE *et al.*, 2008). Essa superação é recomendada pelos órgãos que regem a educação superior e defendida por estudiosos das teorias da aprendizagem. O coletivo estudado sinaliza para a mudança de paradigmas no campo da formação em saúde através das metodologias ativas. Ainda no GS 02 os termos *criatividade* e *dinamismo* aparecem como elementos centrais. O primeiro é posto pelo coletivo como uma ação necessária para professores, com a responsabilidade de proporcionar um ambiente que colabore com a aprendizagem do aluno. O professor, antes centro das atenções, hoje precisa disputar essa atenção com outros atores, além de não ser a única fonte de informação. Exige-se, portanto, criatividade de professores e estudantes, os quais devem sair da zona de conforto, os professores precisam pensar as técnicas e o sentido delas, para que mobilizem conhecimentos ativos. Ao evocar o termo dinamismo, os docentes objetivam as metodologias ativas, algo dinâmico, permitindo-nos refletir sobre duas vertentes. Movimento espacial, ou seja, movimento do ambiente físico, expressões corporais e configurações dos objetos, e movimento intelectual, relacionado à participação ativa com troca de conhecimentos e interação entre o grupo. Ancoram as metodologias ativas em um sistema de valores voltado para a liberdade e empoderamento do estudante, questões que há muito permeiam o campo da educação, porém evoluem a passos lentos.

CONCLUSÃO

O estudo revela que a estrutura das RS de docentes de graduação em saúde sobre metodologias ativas está relacionada a mudanças positivas no processo de ensino e aprendizagem e que são ferramentas com potencial para serem incorporadas às práticas dos docentes de graduação em saúde. As instituições de ensino, bem como o corpo docente e estudantes, precisam ser preparados para a incorporação dessas metodologias, pois, em razão de promoverem mudanças substanciais no processo de ensino e aprendizagem, precisam ser implementadas de forma planejada, a fim de que todos os envolvidos compreendam a finalidade das práticas e a importância de sua participação.

REFERÊNCIAS

- Abric, J. C. *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. 253p.
- Aguiar, A. S. Formação em saúde: representações de acadêmicos sobre metodologias ativas de ensino e aprendizagem. *Cadernos da Fucamp*, Monte Carmelo - MG, v. 14, n. 21, p. 120-138, 2015.
- Alves Lopes, C. E. Investigando concepções sobre o papel de mediador ou transmissor de conhecimento na perspectiva de discentes do curso de letras-inglês. *Itinerarius Reflectionis*, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 01-16, 2019. DOI: 10.5216/rir.v15i2.57501. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/57501>>. Acesso em: 16 mar. 2022.
- Ausubel, D. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- Azevedo, S. B.; Pacheco, V. A.; Santos, E. A. S. Metodologias ativas no ensino superior: percepção de docentes em uma instituição privada do distrito federal. *Rev. Docência Ens. Sup.*, Belo Horizonte, v. 9, e002573, 2019.
- Barbosa, E. F.; Moura, D. G. B. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação profissional e Tecnológica. *Tec. Senac*, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013. Disponível em: <<https://bts.senac.br/bts/article/view/349/333>>. Acesso em: 10. dez. 2020.
- Berbel, N. A. N. As Metodologias Ativas e a Promoção da Autonomia de Estudantes *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- Brasil. Conselho Nacional de Saúde (CNS). Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2017/Reso569.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2022.
- Brasil. Ministério da Saúde. *Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde*. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. 1. ed. rev. – Brasília: Ministério da Saúde, 2018. 73 p.: il. ISBN 978-85-334-2649-8.
- Brito, J. M. S.; Lauer-Leite, I. D.; Novais, J. S. *O discurso do Sujeito Coletivo na prática*. Porto Seguro: UFSB, 2021.
- Bzuneck, J. A.; Guimarães, S. E. R. (Org.). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 43-70.
- Cândido, C. M.; Assis, M. R.; Ferreira, N. T.; Souza, M. A. A representação social do “bom professor” no ensino superior. *Psicologia & Sociedade*, 26(2), 356-365, 2014.
- Coutinho, M. P. L. A técnica de Associação Livre de Palavras sobre o prisma do software Tri-deux-mots (version 5.2). *Revista Campo do Saber – ISSN 2447*. Volume 3, Número 1 – jan./jun. de 2017.
- Dewey, J. *Experiência e educação*. Trad. Renata Gaspar. Rio de Janeiro: Vozes. 2010.
- Ferrari, R.; Saheb, D.; Torres, P. L. Metodologias ativas e tecnologias digitais. *Revista Educação Em Questão*, 57(52), 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n52ID15762>>. Acesso em: 12 de dez 2021.
- França, F. C. de V.; Monteiro, S. de N. C.; Melo, L. F. M.; Vaz, Z. T. T. S. Educação Interprofissional em Saúde e Aprendizagem Ativa: Experiência do Serviço de Atendimento Móvel em Urgência (SAMU) no Distrito Federal, Brasil. *Atas CIAIQ2018*. Investigação Qualitativa em Saúde//Investigación Cualitativa en Salud//Volume 2.
- Freire, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 55. ed. Paz e Terra, 2017. (Original publicado em 1996).
- Galvão, M. C. B.; Pluye, P.; Ricarte, I. L. M. Métodos de pesquisa mistos e revisões de literatura mistas: conceitos, construção e critérios de avaliação. *INCID: R. Ci. Inf. e Doc.*, Ribeirão Preto, v. 8, n. 2, p. 4-24, set. 2017/fev. 2018.
- Gaspi, S.; Duarte, R.; Magalhães Júnior, C. A. O. O olhar docente acerca das metodologias ativas de aprendizagem: uma análise a partir da teoria das representações sociais. *Vitruvian Cogitationes*, Maringá, v. 1, n. 1, p. 135-149, 2020. ISSN 2675-9616
- Lefèvre, F. *Discurso do sujeito coletivo - nossos modos de pensar nosso eu coletivo*. São Paulo: ANDREOLI, 2017.
- Lopes, C. R. S.; Vilela, A. B. A.; Pereira, H. B. B. *AnCo-REDES: Modelo para análise cognitiva de Representações Sociais*. Curitiba: Appris. 2018.
- Mitre, S. M.; Siqueira-Batista, R.; Girardi-de-Mendonça, J.M.; Moraes-Pinto, N. M.; Meireles, C. A. B.; Pinto-Porto, C.; Moreira, T.; Hoffmann, L. M. A. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 2.133-2.144, 2008. Disponível em: www.scielo.br/pdf/csc/v13s2/v13s2a18.pdf. Acesso em: 23 fev. 2022.
- Moran, J. (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: <<https://statics-shoptime.b2w.io>>. Acesso em: 10 de nov. 2021.
- Moreira, M. A. O que é afinal a aprendizagem significativa? *Revista Cultural La Laguna*, Espanha, 2012. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/360260580/O-que-e-afinal-aprendizagem-significativa-pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2021.

- Moscovici, S. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- Paranhos, R.; Figueiredo-Filho, D. B.; Rocha, C. E.; Silva-Júnior, A. J.; Freitas, D. Uma introdução aos métodos mistos. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 18, nº 42, mai/ago 2016, p. 384-411.
- Prado, M. L.; Velho, M. B.; Espindola, D. S.; Sobrinho, S. H.; Backes, V. M. S. Arco de Charles Maguerez: Refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. *Esc Anna Nery* (impr.), 2012, jan-mar; 16 (1):172-177.
- Ribeiro, R. A. L. A necessidade de mudanças no processo de ensino-aprendizagem com a introdução das tecnologias. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano. 06, Ed. 10, Vol. 05, pp. 86-96. Outubro de 2021. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/introducao-das-tecnologias>>. Acesso em: 21 fev. 2022.
- Roman, C.; Ellwanger, J.; Becker, G. C.; Silveira, A.D.; Machado, C. L. B.; Manfro, C. W. Metodologias ativas de ensino aprendizagem no processo de ensino em saúde no Brasil: uma revisão narrativa. *Clin Biomed Re.* v. 37, n. 4, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/2357-9730.73911>. Acesso em: 09 set. 2020.
- Sá, C. P. *Estudos de psicologia social: história, comportamento, representações e memória*. RJ: EdUERJ, 2015.
- Sá, C. P. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- Silva, C. D.; Gomes, V. L. O.; Oliveira, D. C.; Marques, S. C.; Fonseca, A. D.; Martins, S. R. Social representation of domestic violence against women among Nursing Technicians and Community Agents. *Rev esc enferm USP* [Internet]. 2015 Feb [cited 2020 abr 20]; 49(1): 22-29. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0080-623420150000100003>>. Acesso em: 02 out. 2021.
- Silva, M. L. C.; Kalhil, J. D. B.; Souza, M. R. C. Metodologias ativas para uma aprendizagem significativa. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 7, n. 5, p. 51280-51291 may. 2021.
- Vigotski, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Nelo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- Villas Boas, L. P. S. Teoria das representações sociais e o conceito de emoção: diálogos possíveis entre Serge Moscovici e Humberto Maturana. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 19, p. 143-166, dez. 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141469752004000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 out. 2021.
- Wachelke, J. Social representations: a review of theory and research from the structural approach. *Univ Psychol* [Internet]. 2012 [cited 2020 abr 15]; 11, p. 729-741. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672012000300004>. Acesso em: 02 out. 2021.
