



USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA GRADUAÇÃO EM FISIOTERAPIA: PERCEPÇÕES DOCENTES

USE OF ACTIVE METHODOLOGIES IN A PHYSIOTHERAPY UNDERGRADUATE COURSE: TEACHING PERCEPTIONS

USO DE METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA GRADUACIÓN DE FISIOTERAPIA: PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES

Gisele Silveira Blanco



Mestra em Educação em Ciências
(UNIPAMPA)

gsb.om75@gmail.com

Tainá Fernandes



Acadêmica de Fisioterapia
(UNIPAMPA)

tainafernandes.aluno@unipampa.edu.br

Andréia Caroline Fernandes Salgueiro



Doutora em Bioquímica
Docente colaboradora do PPG
Educação em Ciências, Química
da Vida e Saúde (UNIPAMPA)

acfsalgueiro@gmail.com

Vanderlei Folmer



Doutor em Bioquímica
Toxicológica
Docente do Curso de Fisioterapia
(UNIPAMPA)
Docente do PPG Educação em
Ciências, Química da Vida e Saúde
(UNIPAMPA)

vanderleifolmer@unipampa.edu.br

Resumo

A utilização de Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem (MAEA) é essencial em cursos na área da saúde. As MAEA destacam-se por corresponsabilizar o discente por sua aprendizagem, sendo o docente um facilitador do processo de mudança do “ensinar” para o “aprender”. Assim, o objetivo deste estudo foi analisar as percepções de docentes quanto aos aspectos positivos e negativos acerca do uso de metodologias ativas em um curso de graduação em Fisioterapia. Para isso, aplicou-se um questionário para identificar aspectos positivos e negativos do uso de MAEA. Os dados foram tratados a partir da análise de conteúdo. Como resultados, quanto aos aspectos positivos, destacaram-se a autonomia e o protagonismo dos discentes. Como aspectos negativos, apontaram-se a resistência de discentes e docentes, e as limitações institucionais. As percepções elencadas permitem inferir que o trabalho conjunto entre discentes, docentes e instituição é essencial para a utilização das MAEA com sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Métodos Ativos. Educação Superior. Fisioterapia. Docente.

Recebido em: 1 de dezembro de 2021.

Aprovado em: 5 de fevereiro de 2022.

Como citar esse artigo (ABNT):

BLANCO, Gisele Silveira *et al.* Uso de Metodologias Ativas na graduação em Fisioterapia: percepções docentes. **Revista Prática Docente**, v. 7, n. 1, e014, 2022.

<http://doi.org/10.23926/RPD.2022.v7.n1.e014.id1375>



Abstract

The use of Active Teaching-Learning Methodologies (MAEA) has become essential in courses in the health area. The MAEA stand out for making the student co-responsible for their learning, with the teacher being a facilitator of the process of change from “teaching” to “learning”. Thus, the objective of this study was to analyze the perceptions of professors regarding the positive and negative aspects regarding the use of active methodologies in an undergraduate course in Physiotherapy. For this, a questionnaire was applied to identify, in the teachers' perception, the positive and negative aspects of the use of MAEA. The data were treated from the content analysis. As a result, regarding the positive aspects, the autonomy and protagonism of the students stood out. As negative aspects, the resistance of students and professors and institutional limitations were pointed out. The perceptions listed allow us to infer that joint work between students, professors and the institution is essential for MAEA to be successfully used in teaching and learning.

Keywords: Active Methodology. Higher Education. Physiotherapy. Teacher.

Resumen

El uso de Metodologías Activas de Enseñanza-Aprendizaje (MAEA) se ha vuelto imprescindible en los cursos del área de la salud. Los MAEA se destacan por hacer corresponsable al estudiante de su aprendizaje, siendo el docente un facilitador del proceso de cambio de “enseñar” a “aprender”. Por lo tanto, el objetivo de este estudio fue analizar las percepciones de los profesores sobre los aspectos positivos y negativos sobre el uso de metodologías activas en un curso de graduación en Fisioterapia. Para ello, se aplicó un cuestionario para identificar, en la percepción de los docentes, los aspectos positivos y negativos del uso de MAEA. Los datos fueron tratados a partir del análisis de contenido. Como resultado, en cuanto a los aspectos positivos, se destacó la autonomía y el protagonismo de los estudiantes. Como aspectos negativos se señalaron la resistencia de estudiantes y profesores y las limitaciones institucionales. Las percepciones enumeradas permiten inferir que el trabajo conjunto entre estudiantes, profesores e institución es fundamental para que MAEA sea utilizado con éxito en la enseñanza y el aprendizaje.

Palabras clave: Métodos activos. Educación universitaria. Fisioterapia. Maestro.



1 INTRODUÇÃO

As Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem (MAEA) englobam uma percepção do processo de ensino e aprendizagem que justifica o desenvolvimento dos discentes na construção do seu conhecimento, contemplando as diversas maneiras pelas quais eles podem ser inseridos nesse processo em que podem aprender melhor, no seu tempo, ritmo e maneira (SIMÕES *et al.*, 2021). A utilização das MAEA tem se tornado essencial na prática educativa de cursos de ensino superior na área da saúde (MAGALHÃES *et al.*, 2018).

Com a utilização desses métodos inovadores de ensino-aprendizagem, pode-se perceber nitidamente a mudança do “ensinar” para o “aprender”, passando a centralidade do docente para o discente que se corresponsabiliza pelo seu processo de aprendizagem. Assim, por meio das MAEA, há uma valorização do “aprender a aprender”, das habilidades práticas, do desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade por uma educação permanente (UTIDA, 2018).

Vários autores apontam as metodologias ativas como estando assentadas em princípios pedagógicos evocados por Paulo Freire (2002), especialmente quando coloca discentes e docentes em uma relação em que um não existe sem o outro. Nesse sentido, o ato de ensinar/aprender, exige um discente autônomo, crítico, cidadão, capaz de responsabilizar-se por seu processo de ensino-aprendizagem, conduzido por um docente que consegue inserir o discente na realidade social, levando-o à aprendizagem significativa (VILLARD; CYRINO; BERBEL, 2015; CALDARELLI, 2017; NASCIMENTO; FEITOSA, 2020; SOUZA, 2020).

Segundo Marin *et al.* (2010, p. 16), é possível apontar diversos pontos assertivos no uso das MAEA, pois “na ótica dos estudantes, tais métodos, por partirem de situações reais ou se aproximarem da realidade, estimulam o estudo constante, a independência e a responsabilidade do aluno”. No entanto, vale salientar que, apesar dos benefícios da utilização desses métodos, os mesmos pesquisadores também apontaram algumas fragilidades, conforme se destaca:

a abrupta mudança de método de ensino gera insegurança, requer grande esforço dos atores envolvidos no processo e exige mudança de comportamento, maturidade e organização dos estudantes [...] a falta de familiaridade com o método pode despertar nos estudantes a sensação de que não sabem o que deveriam estar aprendendo, pelo menos inicialmente. Além disso, a falta de sucesso com o método pode estar associada à carência de suporte apropriado do corpo acadêmico e institucional para sua implementação (MARIN *et al.*, 2010, p. 17, 18).

Assim, nesse processo de modificação, o docente torna-se peça chave, pois precisa de disposição e conhecimentos necessários para estimular o discente a refletir. Deverá construir gradativamente a forma como tudo será executado, planejando as modificações e dando o



suporte necessário (TRINDADE; COSTA, 2018). Nesse sentido, Utida (2018, p. 27) afirma que “as inovações, entendidas como ruptura paradigmática, exigem dos docentes reconfiguração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar”.

Contudo, há uma falta de formação pedagógica sobre novas metodologias, o que acarreta na reprodução de métodos de ensino tradicionais nos quais há uma transmissão de conhecimentos. Conforme Trindade e Costa (2018), a prática educativa perpassa o saber transferir conhecimento, e é essencial que o discente aprenda a refletir e a pensar, para que assim ocorra uma aprendizagem significativa. No entanto, se o docente não possui conhecimento acerca de métodos pedagógicos, essa tarefa torna-se mais difícil. Em consonância, Roman *et. al* (2017, p. 350) demonstra em seus estudos que:

apesar dos movimentos de transformação, a educação dos profissionais de saúde ainda é, na maioria das vezes, baseada em um modelo fragmentado do saber, desconsiderando as necessidades de atuação na prática e representando um ensino-aprendizagem centrado no saber do professor, no conteúdo disciplinar e na reprodução dos conteúdos por memorização.

Apesar de ser possível observar o aumento da utilização de MAEA na formação dos profissionais de saúde, ainda persiste o uso de métodos de ensino tradicionais, fragmentados entre teoria e prática, com a transmissão de conhecimento (COLARES; OLIVEIRA, 2018). Assim, é fundamental que as Instituições de Ensino Superior (IES), em seus cursos da área da saúde, agreguem novas práticas de ensino-aprendizagem que estimulem os discentes a refletirem acerca da realidade social e aprendam a adquirir seu próprio conhecimento. Essas características são necessárias para um ensino crítico e reflexivo, o que é preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de saúde (CNE, 2001).

No entanto, segundo Colares e Oliveira (2018, p.316), “é importante ressaltar, que o uso de metodologias inovadoras não anula ou exclui a metodologia tradicional, ambas podem, inclusive, ser combinadas com êxito no processo de ensino aprendizagem”. Também se destaca a importância de saber a percepção dos docentes quanto à utilização dessas metodologias, visto que esse é o elemento principal na implementação delas. Nesse sentido, o presente estudo tem o objetivo principal de analisar as percepções de docentes quanto aos aspectos positivos e negativos no que se refere à utilização de MAEA em um curso de graduação em Fisioterapia.

Para fins didáticos, este estudo será apresentado da seguinte maneira: o primeiro tópico detalhará o percurso metodológico trilhado pelos autores desta pesquisa; na sequência, o tópico “resultados e discussão” relatará, de maneira pormenorizada, os achados do estudo realizado e



discutirá os pontos mais relevantes; e o terceiro apresentará as considerações finais com reflexões e conclusões acerca das percepções dos participantes do estudo.

2 METODOLOGIA

O projeto desta pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sendo aprovado sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de número: 29138219.6.0000.5323.

Trata-se de um estudo de campo, com abordagem qualitativa a qual pode ser vista como uma metodologia que proporciona a aproximação entre a realidade dos participantes da pesquisa e os pesquisadores sem deixar de lado o valor científico (ZANETTE, 2017). Pode-se dizer ainda, segundo Mussi *et al.* (2019), que a abordagem qualitativa é baseada na relação indissociável entre os fenômenos e seus contextos, já que as concepções, as percepções e as significações serão melhor e mais detalhadamente entendidas a partir do olhar do pesquisado na realidade onde está inserido. Quanto aos objetivos, a pesquisa pode ser classificada como descritiva, já que, conforme Gil (2002), constam nesse grupo as pesquisas que objetivam coletar opiniões, identificar atitudes e crenças de um grupo.

Os participantes desta pesquisa foram os docentes de um curso de Graduação em Fisioterapia de uma instituição de ensino federal. Foram incluídos aqueles que estiveram ativos em atividades docentes, e excluídos os que estavam afastados de suas atividades laborais. Inicialmente, foi feita a caracterização dos participantes da pesquisa com os dados iniciais coletados no site oficial da instituição, determinando o número de docentes ativos. Por meio do endereço eletrônico do currículo *Lattes* de cada docente, também publicado no site da instituição, foi possível verificar a formação inicial de cada um.

O instrumento de coleta utilizado na pesquisa foi um questionário *online*, previamente avaliado em um teste piloto com um grupo de docentes de outros cursos, na mesma instituição. Os docentes participantes do teste piloto contribuirão opinando sobre a clareza e a pertinência das questões elaboradas para a pesquisa. O questionário foi composto por perguntas objetivas e dissertativas, as quais tinham por objetivo saber a área em que o docente atua dentro do curso e se utiliza ou não MAEA nos componentes curriculares que leciona. No caso de confirmar o uso, quais os tipos de metodologias ativas faziam parte de sua rotina. Também continha questões sobre pontos positivos e facilidades, e pontos negativos e dificuldades na utilização das MAEA.



Os dados foram compilados e analisados segundo a ‘Análise de Conteúdo’ proposta por Bardin (2011). No processo de análise, foram respeitadas as seguintes etapas: I) Pré-análise / Organização: quando ocorre a sistematização do material a ser analisado por meio da “Leitura Flutuante”, reconhecimento e preparação dos documentos, elaboração das hipóteses e dos objetivos, além da designação dos índices e a composição de padrões. II) Exploração do Material / Codificação e Categorização: esta etapa traduz-se pela sistematização das escolhas determinadas na fase anterior. III) Tratamento e interpretação dos Resultados: esta fase é caracterizada pela significação dos dados a partir da interpretação e das conclusões (inferências) dos pesquisadores.

Aos materiais selecionados foram aplicadas as regras propostas na Análise de Conteúdo: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. Ainda conforme preconizado por Bardin (2011), as “unidades de registro” deram nomes às primeiras categorias, sendo que foram considerados como relevantes termos/expressões/palavras que ocorreram em mais de uma resposta. As unidades de registro permitem o cálculo da frequência dos registros, no caso deste estudo, apresentado nos resultados em números absolutos. Já as “unidades de contexto” contêm a explicação e a justificativa de cada unidade de registro, auxiliando, assim, na composição das inferências que emergiram do *corpus* da análise.

Para fins de análise, e entendendo facilidades e pontos positivos como “aspectos positivos” e dificuldades e pontos negativos como “aspectos negativos”, as perguntas originais foram condensadas conforme demonstrado abaixo:

Quadro 1 - Adequação das perguntas para análise dos dados coletados

Perguntas originais:	Perguntas condensadas:
Quais as facilidades que você percebe na utilização de MAEA no curso de graduação em Fisioterapia?	Quais aspectos positivos você percebe na utilização de MAEA no curso de graduação em Fisioterapia?
Quais os pontos positivos que você percebe na utilização de MAEA no curso de graduação em Fisioterapia?	
Quais as dificuldades que você percebe na utilização de MAEA no curso de graduação em Fisioterapia?	Quais aspectos negativos você percebe na utilização de MAEA no curso de graduação em Fisioterapia?
Quais os pontos negativos que você percebe na utilização de MAEA no curso de graduação em Fisioterapia?	

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo dados públicos coletados no site da IE e na Plataforma *Lattes*, em fevereiro de 2020, o corpo docente do curso de graduação em Fisioterapia da Universidade Federal do

Pampa (Unipampa) era formado por 29 docentes efetivos, sendo 28 doutores e 1 mestre. Quanto ao gênero, são distribuídos em 17 mulheres e 12 homens.

Quanto à formação inicial dos docentes, 18 possuem graduação somente em Fisioterapia, 03 graduaram-se em Fisioterapia e em outras áreas e 08 docentes possuem graduação somente em outras áreas.

O questionário *online* foi encaminhado à totalidade de 29 docentes ativos no curso. Do total de docentes, 20 responderam ao questionário, sendo 15 do sexo feminino e 05 do sexo masculino. As áreas de atuação docente são demonstradas no gráfico abaixo (Figura 1):

Figura 1 - Distribuição dos participantes por áreas de atuação



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Entre os participantes, quando questionados se utilizam MAEA nos componentes curriculares com os quais trabalham, 11 (55%) responderam sim, e 09 (45%) responderam não. Embora essa diferença não seja significativa, pode demonstrar que, apesar do curso ainda se manter com um currículo disciplinar (UNIPAMPA, 2018), mais de 50% dos docentes abriram mão do ensino meramente “bancário”, no qual o professor coloca-se como um transmissor de conhecimentos (FREIRE, 2011). Segundo Seixas *et al.* (2017), muitos docentes encontram dificuldades em implementar, na prática pedagógica, métodos mais ativos; e vários fatores podem ser apontados como determinantes dessas dificuldades.

Dos docentes que utilizam MAEA, quando questionados quais as metodologias, e levando em consideração que as respostas aqui analisadas partiram de uma pergunta aberta, vários tipos de MAEA foram citadas por mais de um participante, e várias respostas exemplificaram mais de uma metodologia. Entre os 11 participantes, sete deles citaram várias metodologias, enquanto quatro citaram apenas um tipo. Os termos utilizados pelos participantes



foram mantidos literalmente. As respostas foram agrupadas por número de vezes que foi citado cada tipo de metodologia e são apresentadas no quadro abaixo em ordem decrescente, do mais para o menos citado:

Quadro 2 - Tipos de MAEA utilizadas

Tipo de MAEA	Número absoluto de vezes que foi citado
APB ou PBL	6
Sala de aula invertida	6
TBL	4
Estudos de caso ou casos clínicos	4
Problematização	3
Jogos educacionais	2
Mapas Conceituais, Trabalhos em grupos, Seminários, Práticas extensionistas de divulgação da ciência, Quizes.	Todos citados 1 vez cada.

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Os tipos de MAEA mais citados pelos docentes foram APB ou PBL (6), Sala de Aula Invertida (6) e TBL (4). Corroborando com os achados, alguns autores trazem em seus estudos os métodos PBL, TBL e APB como os mais utilizados atualmente (FARACO *et al.*, 2020; DIESEL *et al.*, 2015). Diesel *et al.* (2015) justificam o método TBL como o mais utilizado por ser uma MAEA que causa um envolvimento do estudante com o conteúdo.

Quando questionados quanto aos aspectos positivos, 14 docentes emitiram sua opinião. Já nos aspectos negativos, 15 participantes responderam às questões. No que diz respeito aos aspectos positivos, as respostas foram submetidas a uma primeira categorização, observando unidades de registro, ou seja, palavras e expressões que se repetiam. Posteriormente, fazendo uma leitura mais detalhada das justificativas e explicações (unidades de contexto) presentes nas respostas, algumas se colocavam muito próximas, necessitando, portanto, de uma segunda categorização. Os resultados dos 2 processos são apresentados no quadro a seguir:



Quadro 3 - 1ª e 2ª Categorizações dos aspectos positivos

1ª Categorização (unidades de registro)	2ª Categorização (unidades de contexto)
Protagonismo (3)*	Protagonismo (6)**
Comprometimento discente (1)*	
Resolução de problemas (2)*	
Autonomia (4)*	Autonomia (6)**
Estímulo à reflexão (1)*	
Processo Ensino-Aprendizagem mais livre (1)*	
Inserção nos diferentes níveis de atuação (1)*	Inserção (2)**
Aprimorar o aprendizado (1)*	

(*) Número de respostas por unidades de registro.

(**) Número total de respostas por categoria final (unidades de contexto).

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Na categoria “Protagonismo”, estão incluídas respostas que continham ou estavam relacionadas às respectivas unidades de contexto: “protagonismo”, “o comprometimento discente” e “a resolução de problemas”. Essas unidades de contexto se aproximam no sentido de que só há protagonismo se existe comprometimento; e, ao assumir-se enquanto protagonista, o indivíduo (discente) é chamado à resolução de problemas pertinentes à prática profissional. A palavra “protagonismo” pode ter o significado de “destaque pessoal”, ou, em um sentido figurado, equivaler à palavra “iniciativa” (PROTAGONISMO, 2020). O participante nº 15 coloca que: *“o comprometimento e o envolvimento dos alunos [...] torna o aluno mais independente do professor e mais próximo de um futuro profissional da saúde.”* Nesse sentido, a postura ativa do discente, comprometido com o desenvolvimento do seu aprendizado, é demonstrada ao tomar a iniciativa para buscar solucionar problemas que se apresentam “pelo confronto direto com a realidade” (SALGUEIRO *et al*, 2018).

As respostas elencadas na categoria “Autonomia” estão relacionadas à “autonomia”, ao “estímulo à reflexão” e a um “Processo de Ensino-Aprendizagem mais livre”. Ligando as unidades de contexto que surgiram nessa categoria, temos praticamente uma definição do que compõe o significado de MAEA. Segundo Freire (2011, p. 105), “uma pedagogia da autonomia tem que estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade”, reforçando a ideia de que o estímulo à autonomia e à reflexão estão visceralmente ligados à liberdade no processo ensino-aprendizagem.



Na sequência, a categoria “Inserção” traz a “inserção nos diferentes níveis de atuação da fisioterapia”, atrelada ao “aprimoramento do aprendizado”. Nesse sentido, pode-se dizer que um fator é codependente do outro. A visão tecnicista/curativa, centrada no fisioterapeuta como reabilitador foi modificada para um olhar mais integralizado, impulsionado pela criação do Sistema Único de Saúde (SUS) e pelas determinações advindas das DCN (BRASIL, 1990; CNE, 2002). Essa aproximação do fisioterapeuta com uma visão mais integralizada do paciente, e a multiplicidade de áreas de atuação torna-o apto a trabalhar de maneira mais concreta em todos os níveis de atenção à saúde. A flexibilidade de atuação exige do profissional generalista um permanente aprimoramento profissional para que a qualidade do atendimento se mantenha.

Dando continuidade aos resultados, a categorização dos aspectos negativos é apresentada a seguir:

Quadro 4 - 1ª e 2ª Categorizações dos aspectos negativos

1ª Categorização (unidades de registro)	2ª Categorização (unidades de contexto)
Resistência dos discentes (5)*	Resistência discente (6) **
Falta de comprometimento dos discentes (1) *	
Resistência dos Docentes (1) *	Resistência docente (5) **
Falta de formação (3) *	
Falta de evidências científicas (1) *	
Turmas muito grandes (4) *	Estrutura institucional (4) **

(*) Número de respostas por unidades de registro.

(**) Número total de respostas por categoria final (unidades de contexto).

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

A primeira categoria, aqui denominada “Resistência discente”, aponta para questões relacionadas aos discentes e à postura deles diante das MAEA. Essa categoria é composta por “resistência dos discentes” e por “falta de comprometimento dos discentes”. Essas limitações são descritas claramente pelo participante nº 11 quando coloca que: “*Os acadêmicos(as) são acostumados(as) apenas com aulas expositivas dialogadas, isso faz com que elas(es) não entendam, não levem a sério e algumas vezes não se comprometam com esse tipo de abordagem*”. Em consonância, Figueiredo (2018, p. 20) destaca que “[...] a resistência às mudanças faz parte do processo, tanto por parte de alguns docentes como, sobretudo, do corpo discente, muitos são os desafios para a implementação com vistas a consolidar as diretrizes curriculares”.



No contexto das respostas dadas nesta categoria, também são mencionadas a insegurança e a imaturidade dos discentes, talvez como consequência de uma educação mais tradicional nas etapas de ensino anteriores ao ensino superior. Em sintonia com o encontrado, Marin *et al.* (2010) destaca ainda que as dificuldades do discentes se colocarem como responsáveis pelo próprio aprendizado e a falta de maturidade também foram apontadas, pelos participantes do seu estudo, como uma fragilidade das MAEA.

Já na categoria “Resistência docente”, ficam evidentes os aspectos negativos relacionados às limitações ligadas diretamente aos docentes. A “falta de evidências científicas” e a “falta de formação”, são colocadas junto com a “resistência por parte dos docentes”. Esses aspectos são observados em respostas como a do participante nº 03: “[...] eu fui formada por meio de uma metodologia expositiva/bancária, em que o professor apenas transmitia os conteúdos, logo, não tive, na formação inicial, preparação para o trabalho docente com as ferramentas ativas”. Utida (2018) destaca, em seu estudo, que, assim como o domínio dos conhecimentos científicos e profissionais são importantes na prática pedagógica, os “saberes didáticos e andragógicos, como fomento à autonomia, criticidade, trabalho coletivo e interdisciplinaridade” também são essenciais. A ausência dessa gama de saberes limita a atuação do docente do ensino superior e gera consequências negativas no processo de ensino-aprendizagem. Em contraponto, Marton (2017) aponta que, independentemente da formação inicial, é imperativo considerar que são diários os desafios vivenciados na práxis pedagógica, e que, portanto, é inerente ao cotidiano da docência o aprimoramento permanente do fazer pedagógico.

Na terceira categoria de aspectos negativos nomeada como “Estrutura institucional”, foi determinada a unidade de registro “turmas muito grandes”, mas também envolvem outros quesitos relacionados às limitações estruturais. O participante nº 08 coloca que: “[...] quando uma instituição estimula a utilização das MAEA, porém não prepara estruturalmente, pedagogicamente e politicamente os cursos e universidade para tal, torna-se mais um ponto negativo para execução destas[...]”. Seixas *et al.* (2017, p. 578) também encontrou em sua pesquisa docentes que utilizam métodos tradicionais e justificam sua decisão com base no “fato de se depararem com um número elevado de alunos por turma, como também a existência de um perfil discente com realidades sociais distintas [...]”.

Nesse contexto, destaca-se que as IES são incitadas a saírem da zona de conforto, pois poderiam oferecer suporte aos docentes tanto na questão organizacional quanto estrutural dos



ambientes de ensino, para que comportem um grande número de discentes organizados em grupos. E, ainda, invistam na formação dos docentes para que eles consigam romper o paradigma do uso de métodos tradicionais e consigam aderir às MAEA na sua prática pedagógica. Também se ressalta a importância de as instituições valorizarem os docentes pelo uso espontâneo de métodos mais ativos, principalmente em função do perfil proativo do profissional (UTIDA, 2018).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de categorização dos aspectos positivos e negativos, ficou evidente a dificuldade de fragmentação entre as categorias, já que todas, de certa maneira, complementam-se. Essa foi uma das limitações deste trabalho.

De acordo com a percepção dos docentes, referente aos aspectos vistos como positivos, é interessante observar que, apesar de alguns participantes da pesquisa não utilizarem na prática o que consideram como MAEA, percebem a importância do protagonismo e da autonomia discente. Também foi exposto o quanto a proximidade entre teoria e prática, com a inserção do discente nas diferentes áreas de atuação na saúde, são imprescindíveis para a formação de um profissional crítico, reflexivo, ético e humano.

Já na categorização dos aspectos negativos, a percepção dos docentes trouxe à pauta questões como a resistência por parte dos discentes. Essa pode estar relacionada à dificuldade em romper o paradigma do ensino tradicional. Como foi destacado por alguns docentes, existe ainda uma grande parte dos discentes ensinados no modelo de ensino “bancário” durante toda a vida escolar. Nesse sentido, a falta de maturidade de alguns discentes pode tornar-se mais evidente, limitando assim o uso das MAEA.

Os docentes ainda apontaram a falta de formação para trabalhar com MAEA, e é possível a ligação com o fato de que boa parcela dos participantes da pesquisa são graduados somente em fisioterapia. A maior parte do grupo, portanto, demonstra uma lacuna importante na formação inicial no que se relaciona com conhecimento didático-pedagógico. Além desses, foram percebidos ainda, fatores estruturais e organizacionais da instituição, como o grande número de alunos por turmas e a distribuição de espaços inadequados para algumas práticas.

Em suma, conclui-se que, apesar de a instituição manter-se ainda com um currículo mais tradicional, a maioria dos docentes utiliza algum tipo de MAEA. E nesse contexto, destaca-se a importância da percepção dos docentes sobre a utilização das MAEA, visto que a realidade só pode ser modificada quando é alvo de reflexão. O olhar dos docentes traz a percepção de



profissionais que conseguem unir todas as dimensões que envolvem o sistema de ensino. Assim, fica visível que cada parte do sistema pode limitar ou facilitar o uso de métodos de ensino mais ativos. Docentes, discentes e IES, portanto, precisam trabalhar em sintonia para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem por meio das MAEA.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERTOCELLO, Dernival; PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto. **Diretrizes Nacionais Curriculares para a graduação em fisioterapia: reflexões necessárias**. Cadernos de Educação Saúde e Fisioterapia, v. 2, n. 4, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Lei 8080 de 19 de setembro de 1990**. Brasília. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/lei8080.pdf>.

CALDARELLI, Pablo Guilherme. **A importância da utilização de práticas de metodologias ativas de aprendizagem na formação superior de profissionais da saúde**. Revista SUSTINERE, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 175-178, jan-jun, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12957/sustinere.2017.26308>

CNE. **Parecer CNE/CES nº 1.210/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de dezembro de 2001. Seção 1, p. 22. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces1210_01.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

CNE. **Resolução CNE/CES 4/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES042002.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

COLARES, Karla Taísa Pereira; OLIVEIRA, Wellington. Metodologias Ativas na formação profissional em saúde: uma revisão. **Revista Sustinere**, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 300 - 320, jan. 2019. ISSN 2359-0424. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/36910>. Acesso em: 01 dez. 2020.

DIESEL, Aline; DIESEL, Daniela; MARTINS, Silvana Neumann. Metodologias ativas no ensino superior: Um estudo de caso: Educação e Produção do Conhecimento nos Processos Pedagógicos. **Anais do Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos**, v.1, p.1-7, 2015. Disponível em: <http://urisantiago.br/multicienciaonline/>. Acesso em: 21 jan. 2022.

FARACO, Ronye de Lourdes Pinheiro de Souza et al. Metodologias ativas no mestrado profissional em ensino na saúde: ampliando os espaços de construção do conhecimento. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 6, p. 20, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es>. Acesso em: 22 jan. 2022.

FIGUEIREDO, Sânia Pinho. **O jogo de tabuleiro como ferramenta didática: utilização e percepção dos discentes na Fisioterapia desportiva**. Dissertação de Mestrado. Mestrado Profissional em Ensino em Saúde, Fortaleza, 2018.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 4ª ed., 2002.

MAGALHÃES, Beatriz de Castro; DANTAS, Maiara Bezerra; SOUSA, Bruna Erilania Vieira; SOUZA, Marta Valéria Rodrigues; MARQUES, Everton Silva; SANTOS, Rosely Leyliane. A importância e os desafios na aplicabilidade das metodologias ativas no ensino superior em saúde: uma revisão de literatura. In. **Congresso Internacional de Educação e Tecnologias**, 2018.

MARIN, Maria José Sanches; LIMA, Edna Flor Guimarães; MATSUYAMA, Daniel Tsuji; SILVA, Larissa Karoline Dias; GONZALES, Carina; DEUZIAN, Suelaine; ILIAS, Mércia. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, n. 1, 13-20, 2010.

MARTON, Carolina Favarão, et al. Metodologias ativas no internato de enfermagem: percepção dos docentes. **Revista Praxis**, v. 9, n. 18, dez., 2017. Disponível em: <http://revistas.unifoa.edu.br/index.php/praxis/article/view/746/1258>. Acesso em 30 de nov. 2020.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (Orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas et al. Pesquisa Quantitativa e/ou Qualitativa: distanciamentos, aproximações e possibilidades. **Revista Sustinere**, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 414 - 430, jan. 2020. ISSN 2359-0424. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/41193/32038>. Acesso em: 20 jan. 2022.

NASCIMENTO, Juliano Lemos do; FEITOSA, Raphael Alves. Metodologias ativas, com foco nos processos de ensino e aprendizagem. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7551>. Acesso em: 17 jan. 2022.

PROTAGONISMO in **Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]**. Porto: Porto Editora, 2003-2020. [consult. 2020-11-30 14:02:46]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/protagonismo>

ROMAN, Cassiella, et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem no processo de ensino em saúde no Brasil: uma revisão narrativa. **Clinical and biomedical research**. Porto Alegre. Vol. 37, n. 4 (2017), p. 349-357. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/173444/001056679.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 de nov. 2020.

SALGUEIRO, Andréia Caroline Fernandes, et al. Resolução de problemas no ensino de Ciências: utilização de Artemia salina como modelo experimental para o estudo de plantas medicinais na escola básica. **Revista de Ensino de Bioquímica**, v. 16, n. 02, 31-47, 2018.



SEIXAS, Eugênia Patrícia de Almeida, et al. Dificuldades e desafios na aplicação de metodologias ativas no ensino de turismo: Um estudo em Instituição de Ensino Superior. **Revista Turismo - Visão e Ação - Eletrônica**, vol. 19, n. 3, set./dez. 2017.

SIMÕES, Edgar Alvarenga, et al. Formação de professores para o ensino híbrido: análise da percepção docente sobre o uso de metodologias ativas. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 2, p. 16391-16415, 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/24820>. Acesso em: 22 jan. 2022.

SOUZA, Carlos Eduardo Guerra Cunha. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na área da saúde: revisão de literatura. **JNT-Facit business and technology journal**. Ed. 21 Vol. 1. Págs. 51-62. Novembro, 2020. Disponível em: <https://jnt1.websiteseuro.com/index.php/JNT/article/view/767>. Acesso em: 16 jan. 2022.

TRINDADE, Hellen Caroline Soares; COSTA, Valdines Araujo. O papel do professor e das metodologias ativas no desenvolvimento de aptidões e conhecimentos necessários para o século XXI. **Revista FaSeM - Faculdade Serra da Mesa**, v. 6, n. 1, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Fisioterapia - Bacharelado**. Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2018. Disponível em: http://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/rii/816/9/PPC_%20Fisioterapia_Uruguaiana.pdf. Acesso em: 19 jul. 2020.

UTIDA, Victor Hugo. **Efetividade do método Team-Based Learning no processo de ensino--aprendizagem em Fisioterapia**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Assistência e Avaliação em Saúde. Universidade Federal de Goiás. Goiânia/GO. 2018.

VILLARDI, Marina Lemos; CYRINO, Eliana Goldfarb; BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **A problematização em educação em saúde: percepções dos professores tutores e alunos** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, 118 p. ISBN 978-85-7983-662-6.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista** [online], v. 00, n. 65, p. 149-166, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47454>. Acesso em: 20 jan. 2022.