

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**

**GISELE SILVEIRA BLANCO**

**METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM UM CURSO DE  
GRADUAÇÃO EM FISIOTERAPIA: DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS ÀS  
PERCEPÇÕES DOS DOCENTES**

**Uruguaiana**

**2020**

**GISELE SILVEIRA BLANCO**

**METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM UM CURSO DE  
GRADUAÇÃO EM FISIOTERAPIA: DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS ÀS  
PERCEPÇÕES DOS DOCENTES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Pampa, como pré-requisito para obtenção do Título de **Mestra em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.**

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Andréia Caroline Fernandes Salgueiro

Coorientador: Prof. Dr. Vanderlei Folmer

**Uruguaiana**

**2020**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

B641m Blanco, Gisele Silveira

Metodologias ativas de ensino-aprendizagem em um curso de graduação em fisioterapia: dos documentos normativos às percepções dos docentes / Gisele Silveira Blanco.

77 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE, 2020.

"Orientação: Andréia Caroline Fernandes Salgueiro".

1. Fisioterapia. 2. Metodologias Ativas. 3. Ensino- aprendizagem. 4. Currículo. I. Título.

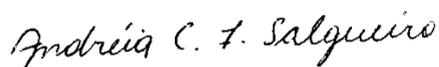
**GISELE SILVEIRA BLANCO**

**METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM UM CURSO DE  
GRADUAÇÃO EM FISIOTERAPIA: DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS ÀS  
PERCEPÇÕES DOS DOCENTES**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Pampa, como pré-requisito para obtenção do Título de **Mestra em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.**

Dissertação defendida e aprovada em: 22, de dezembro de 2020.

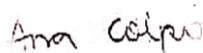
Banca examinadora:



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Andréia Caroline Fernandes Salgueiro  
Orientadora  
UNIPAMPA - Uruguaiiana



Prof. Dr. Vanderlei Folmer  
Coorientador  
UNIPAMPA - Uruguaiiana



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Ana Zilda Ceolin Colpo  
URCAMP – Bagé



Prof. Dr. Phillip Vilnova Ilha  
UNIPAMPA - Uruguaiiana

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Grande Força Superior que mantém minha fé absoluta na humanidade e na certeza de que estamos em permanente evolução.

Agradeço a UNIPAMPA, em especial ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde e aos seus idealizadores. Tenho plena consciência que muitos serão os frutos da perseverança e trabalho de vocês. Que o acolhimento ao programa se mantenha sempre sustentado pela diversidade e amorosidade e conduzido pela competência e dedicação deste grupo fantástico de professores. Destaco um agradecimento dedicado à minha querida orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andréia Caroline Fernandes Salgueiro, permanentemente disponível e compreensiva; um exemplo de sabedoria, e muita paciência. Ao meu querido coorientador, Prof. Dr. Vanderlei Folmer, pela acolhida inicial, tendo sido sempre modelo de conhecimento e dedicação.

Aos meus queridos colegas, companheiros de caminhada. Sou muitíssimo grata pelos momentos vividos com cada um e com todos. Particularmente à Cátia Viçosa pela acolhida; à Renata Soares, Marciana, Luciana Pedroso e Carla Rosa pelos socorros; Aline Walczac, Nathalie Cardoso Ribas, Jeane Flores e tantos outros colegas pela amizade alicerçada em muitos momentos de conforto, conversa e apoio. Aos colegas e professores dos grupos de pesquisa do qual tenho participado, NIEPES/GENSQ e ComCiência, com os quais tenho vivido momentos de aprendizado inestimáveis.

Agradeço especialmente e registro minha homenagem à colega de escrita Tainá Fernandes, atualmente discente do curso de Fisioterapia, na certeza de que nossa parceria ainda prosseguirá.

Aos docentes, TAES e estudantes do curso de Fisioterapia da Unipampa, onde tenho convivido com exemplos de profissionais humanos e dedicados, que me fizeram abraçar o universo acadêmico como objetivo de vida. Em especial à Silvia Dias e Eloá Chiquetti pelos momentos de conversa, inspiração e aprendizado.

Aos meus familiares, principalmente aos meus pais e minhas filhas pelo amor, parceria e sustentação ao longo dessa caminhada. Mãe, com certeza absoluta sem o apoio incondicional, sem as palavras de incentivo, sem os abraços nos momentos de cansaço, sem a paciência nos momentos de angústia, sem a compreensão nos momentos de ausência, eu não teria conseguido.

Aos professores que com respeito e carinho colaboraram com suas considerações para qualificação de projeto de mestrado e na banca de defesa de dissertação.

Enfim, agradeço profundamente a todas as pessoas que fizeram parte de alguma forma dessa caminhada enriquecedora. Gratidão! Gratidão! Gratidão!

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro.”

Paulo Freire

## RESUMO

As Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem têm sido cada vez mais empregadas, mostrando-se como um desafio para todos: docentes, discentes e Instituições de Ensino. Neste contexto, a presente dissertação tem como objetivos analisar as diretrizes nacionais e institucionais para utilização de metodologias ativas, assim como averiguar as percepções de um grupo de docentes em relação à utilização destas em um curso de graduação em Fisioterapia. A proposta foi executada em duas etapas. Na primeira, foi realizada a análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), com o objetivo de buscar congruências com a recomendação do uso de metodologias ativas. Na segunda fase, foi caracterizado o perfil dos docentes, com relação à sua formação inicial e, a partir de um questionário *online*, foram avaliadas as percepções sobre o uso de metodologias, assim como seus aspectos positivos e negativos. Os dados foram avaliados por Análise de Conteúdo, conforme proposta de Bardin. Os resultados da etapa 1 apontam que, embora haja congruência entre os documentos (DCN e PPC), ainda existe uma carência de formação dos docentes voltada para as metodologias ativas. Os resultados dos questionários mostraram que dos 20 docentes que responderam, 11 utilizam metodologias ativas variadas. Suas percepções quanto aos aspectos positivos destacam o protagonismo e a autonomia discente, e a possibilidade de atuação nos diferentes níveis de atenção à saúde. Quanto aos aspectos negativos, foram citados a resistência de docentes e discentes e limitações institucionais. Sendo assim, é possível concluir que, apesar de o curso manter-se em modelo curricular tradicional, a maioria dos docentes utilizam metodologias ativas em alguma medida. Como perspectivas, apontamos a realização de estudos direcionados a averiguação das combinações possíveis entre estilos diversos de ensinagem e aprendizagem.

Palavras-Chave: Fisioterapia; Metodologias Ativas; Ensino-aprendizagem; Currículo.

## **ABSTRACT**

Active Teaching-Learning Methodologies have been increasingly used, proving to be a challenge for everyone: teachers, students and Education Institutions. In this context, this dissertation aims to analyze the national and institutional guidelines for the use of active methodologies, as well as to ascertain the perceptions of a group of teachers in relation to the use of active methodologies in an undergraduate course in Physiotherapy. The proposal was carried out in two phases: In the first phase, documentary analyses of the National Curriculum Guidelines (DCN) and the Pedagogical Project of the Course (PPC) were carried out, with the objective of seeking congruences with the recommendation of the use of active methodologies. In the second phase, the profiles of the teachers were characterized in relation to their initial training and, through an online questionnaire, the perceptions regarding the methodologies, as well as their positive and negative aspects, were assessed. The data were evaluated by Content Analysis, as proposed by Bardin. The results of phase 1 showed that, although there is congruence between the documents (DCN and PPC), there is still a lack of teacher training focused on active methodologies. The results of the questionnaires showed that from 20 teachers who answered them, 11 use varied active methodologies. Their perceptions regarding positive aspects highlight the students' protagonism and autonomy, and the possibility of acting at different levels of health care. As for the negative aspects, the resistance of teachers and students, as well as institutional limitations were mentioned. Therefore, it is possible to conclude that, although the course remains in a traditional curriculum model, most teachers use active methodologies to some extent. As perspectives, we point to the realization of studies aimed at investigating the possible combinations between different styles of teaching and learning.

Key words: Physiotherapy; Active Methodologies; Teaching and Learning; Curriculum.

## LISTA DE ABREVIATURAS

art. – artigo

p. – página

f. – folha

cap. – capítulo

v. – volume

## LISTA DE SIGLAS

ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas  
CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética  
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa  
CES – Câmara da Educação Superior  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNS - Conselho Nacional de Saúde  
COFITO – Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional  
DCN – Diretrizes Nacionais Curriculares  
DCNCGF - Diretrizes Nacionais Curriculares para o Curso de Graduação em Fisioterapia  
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes  
ENC – Exame Nacional de Cursos  
IES – Instituição de Ensino Superior  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
MAEA – Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem  
MEC – Ministério da Educação  
MP – Metodologia Problematizadora  
OMS – Organização Mundial da Saúde  
PBL – Problem Based Learning  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPC – Projeto Pedagógico de Curso  
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  
SIPPEE – Sistema de Informações de Projetos de Pesquisa, Ensino e Extensão  
SUS – Sistema Único de Saúde  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UEL – Universidade Estadual de Londrina

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>18</b>
2.1	Objetivo Geral	18
2.2	Objetivos Específicos	18
<b>3</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA</b>	<b>19</b>
3.1	Diretrizes Nacionais e Institucionais para o curso de Graduação em Fisioterapia	19
3.2	Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem nos cursos de formação de profissionais da área da saúde	22
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>27</b>
4.1	Análise Documental	27
4.2	Aplicação e análise dos questionários	28
<b>5</b>	<b>APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E ANÁLISE DOS RESULTADOS</b>	<b>29</b>
5.1	Resultados da Análise Documental – Manuscrito 1	29
5.2	Resultados da Análise dos Questionários – Manuscrito 2	47
<b>6</b>	<b>DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>62</b>
<b>7</b>	<b>PERSPECTIVAS</b>	<b>64</b>
	REFERÊNCIAS	65
	APÊNDICES	71
	ANEXOS	76

## APRESENTAÇÃO

Esta dissertação apresenta a seguinte estrutura: **Introdução; Objetivos; Revisão de Literatura**, onde são abordadas as Diretrizes Nacionais e Institucionais para o curso de Graduação em Fisioterapia e as Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem nos cursos de formação de profissionais da área da saúde. Na sequência são apresentados a **Metodologia e os Resultados**. Os resultados que compõem essa dissertação estão apresentados sob a forma de dois manuscritos científicos. Ao final, são apresentadas a **Discussão e as Considerações Finais e Referências**. Nos **Apêndices** constam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e o roteiro do questionário que foi utilizado como instrumento para coleta de dados (Apêndice B). Como **Anexo A** está a comprovação da submissão do manuscrito "ANÁLISE DAS DIRETRIZES NACIONAIS E INSTITUCIONAIS PARA A UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA GRADUAÇÃO EM FISIOTERAPIA". No Anexo B foi incluído o escopo da revista onde o manuscrito "USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA GRADUAÇÃO EM FISIOTERAPIA: PERCEPÇÕES DOCENTES" será submetido após as contribuições da banca.

## 1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar esta dissertação, quero relatar brevemente minha trajetória e como me aproximei das metodologias ativas. Sou graduada em fisioterapia e há alguns anos tive uma experiência como docente no Curso de Fisioterapia da Unipampa. Essa experiência foi um divisor de águas em minha vida pessoal e profissional. A partir de então, tendo decidido reingressar na vida acadêmica, comecei a refletir sobre as questões relacionadas à prática pedagógica dentro da área de saúde. No dia-a-dia de sala de aula eu observei a importância de o docente saber como conduzir o discente no processo de ensino-aprendizagem. Apesar de minha experiência como fisioterapeuta, ficou evidente a lacuna na minha formação inicial em relação a questões didático-pedagógicas.

Na sequência, ingressei no mestrado do Programa de Pós-Graduação de Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, e assim fui apresentada às Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem (MAEA). Vejo as MAEA como uma forma bastante interessante de, através da aproximação da prática, instigar o discente a uma postura proativa, com todas as nuances que isso envolve (autonomia, protagonismo, ética, entre outros fatores). Além disso, para que para o discente tenha este espaço de crescimento, o docente precisa assumir-se como mediador do processo, e neste sentido, manter-se humildemente consciente de sua condição de eterno aprendiz.

Neste sentido, segundo Braid *et al.* (2012), historicamente, a educação formal tem buscado constantemente por inovações curriculares. Esta procura ocorre, sobretudo, por propostas que possam dar conta de uma formação que atenda às exigências da sociedade. Nas últimas décadas, as concepções e técnicas de ensino têm sido paulatinamente questionadas e, a partir daí, sendo elaborados novos entendimentos sobre ensino-aprendizagem (PAIVA *et al.*, 2016). Na base e como produto das discussões acerca de questões pertinentes ao que é importante para a formação de profissionais de saúde, especificamente na Fisioterapia, estão as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Graduação em Fisioterapia (2002).

As DCN foram criadas com o objetivo de serem aplicadas em âmbito nacional, na organização, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos dos Cursos de Graduação em Fisioterapia das Instituições do Sistema de Ensino Superior (IES). Ao longo do tempo esse documento recebeu complementações, como a resolução 559/2017, do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2017). Esta resolução recomenda que a relação entre a formação profissional e a atuação deva ser oriunda de um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) atualizado, com uma matriz curricular que dialogue entre os sujeitos e que seja o elo entre academia e sociedade. Também consta na resolução 559/2017, no item V do artigo 9º, a necessidade de utilização de metodologias diversificadas, que estimulem a proatividade do discente e a interação ensino-serviço-comunidade.

Com este direcionamento, várias IES que oferecem graduação em Fisioterapia têm, nos últimos anos, repensado e reestruturado sua proposta pedagógica curricular (GRAVE *et al.*, 2019). Conforme Morán (2015), a educação formal precisa evoluir para possibilitar que todos aprendam com competência a construir seus propósitos de vida e convivam em harmonia. Para tanto, as IES acabam por escolher entre dois caminhos. Um mais suave, onde é mantida a visão disciplinar, mas são implantadas propostas metodológicas mais ativas, ou um segundo caminho, este mais disruptivo, com mudanças estruturais mais amplas (MORÁN, 2015).

Torna-se assim cada vez mais evidente o desafio de que os discentes possam ocupar o protagonismo na construção do conhecimento, cabendo ao educador colocar-se como facilitador, mediador, desse processo (VELOSO *et al.*, 2019; MELO E SANT'ANA, 2012; MITRE *et al.*, 2008). Ademais, segundo Freire (2011a) é essencialmente ético o respeito à autonomia e à dignidade do educando, não um favor, podendo ou não ser ofertado pelo professor. E é justamente o exercício do respeito à autonomia no cotidiano dos espaços de aprendizagem, que oferece aos discentes a oportunidade do protagonismo.

A proposição de tornar o discente protagonista de seu processo de aprendizagem vai na direção do que é esperado com o uso das Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem (MAEA). Conforme Lima (2017), as metodologias ativas têm como objetivos o estímulo à proatividade, o vínculo da aprendizagem com a realidade significativa, o incentivo de capacidades e do raciocínio aplicados a questões do cotidiano e o estímulo aos sentimentos de colaboração e cooperação entre os componentes do grupo. Vários outros autores também estão em concordância com este entendimento, tais como Caldarelli (2017), Chesani *et al.* (2014), Macedo *et al.* (2018), Mitre (2008) e Morán (2015).

Como alicerce para utilização de MAEA é preciso considerar a experiência profissional e pessoal dos docentes. A visão crítica e reflexiva do mundo é o que determina o diferencial do educador enquanto indivíduo, interagindo com outros indivíduos (educandos) e com o meio em que vivem (FREIRE, 2011a).

Através do olhar do docente é possível observar que, nas graduações da área da saúde, as alternativas para desenvolver MAEA e suas estratégias de execução são muitas (PAIVA *et al.*, 2016). No entanto, é importante ponderar que as alterações em estratégias educacionais são mais complexas do que apenas a implementação de novas técnicas de ensino-aprendizagem. Segundo Caldarelli (2017), essas mudanças precisam ser baseadas na cultura do ensino, na contextualização do ensino e da aprendizagem, nos tipos de aprendizagem de adultos e, finalmente, nas metodologias ativas.

Dessa maneira, a flexibilidade curricular, a constante avaliação/reavaliação sobre o papel da ciência e da atuação do professor, junto com a função social das IES, faz a escolha da estratégia educacional ser direcionada e modificada conforme cada realidade. É notória a importância do olhar do docente neste processo. As percepções do educador, considerando a definição de percepção como sistematização e interpretação do que é sentido (sensorialmente), destaca a interpretação como forma de perceber, refletir sobre o meio e assim modificá-lo (MATOS E JARDILINO, 2016). Pode-se dizer que, as percepções de alguém em relação a algo são totalmente particulares, por que são formadas a partir de sua maneira única de ver o mundo. Já a palavra concepção, ainda baseada em Matos e Jardimino (2016), pode ser definida como um conjunto de conceitos formados a partir das percepções do indivíduo, partindo, portanto, do pressuposto de que este indivíduo já vivenciou elementos suficientes para construir uma opinião sobre o objeto

analisado.

Com base no exposto, o problema desta pesquisa surgiu a partir do seguinte questionamento: Quais as percepções dos docentes da graduação em Fisioterapia quanto à utilização de Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem?

A justificativa deste trabalho, portanto, é calcada na premissa de que as percepções e olhares dos docentes são uma oportunidade de reflexão e o estímulo a reflexão crítica sobre a vivência se torna uma exigência para o aperfeiçoamento profissional do professor (FREIRE, 2011a). O professor como parte significativa na formação de um profissional da área de saúde mais crítico e mais proativo, acaba por mediar a transformação de uma realidade social. Estas mudanças podem ser provocadas pela prática e proximidade do meio acadêmico com a realidade, através da utilização de metodologias ativas de ensino e aprendizagem.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo Geral**

- Analisar as percepções de um grupo de docentes em relação à utilização de metodologias ativas em um curso de graduação em Fisioterapia.

### **2.2 Objetivos Específicos**

- Analisar a existência de congruência entre as diretrizes institucionais e as nacionais para o curso de graduação em Fisioterapia;
- Identificar as MAEA utilizadas pelos participantes da pesquisa;
- Averiguar aspectos positivos e negativos da utilização de MAEA no cotidiano do curso de Fisioterapia.

### 3 REVISÃO DE LITERATURA

#### 3.1 Diretrizes Nacionais e Institucionais para os cursos de Graduação em Fisioterapia

Na década de 50, em São Paulo, surgiu o primeiro Curso de Fisioterapia, com duração de dois anos, com o objetivo de formar profissionais que atuassem na área estritamente de reabilitação. A profissão só foi regulamentada em 1969, pelo Decreto Lei n.938, de 13 de outubro de 1969 (BRASIL, 1969). Em 1975 foi criado o Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO) (BRASIL, 1975). A partir de 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aliada a uma política de incentivos ao crescimento da educação superior no país (Plano Nacional de Educação – PNE), a disseminação de cursos de graduação foi acelerada. A expansão ocorreu, tanto no setor privado, quanto no público, mesmo que de maneira desordenada (MATSUMARA *et al.*, 2020).

Em 2001, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional foram aprovadas em setembro e homologadas em dezembro do mesmo ano pela comissão da Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE). Vários documentos nacionais e internacionais serviram como base para elaboração das diretrizes, desde a Constituição Federal de 1988, passando pela lei de criação do Sistema Único de Saúde (SUS), Leis de Diretrizes e Bases (LDB), pelo Plano Nacional de Educação (PNE), e documentos da Organização Mundial da Saúde (OMS) até os instrumentos legais que regulamentam o exercício das profissões da saúde. As referências foram utilizadas para que fossem agregadas questões cruciais ao objetivo almejado pelas diretrizes. Uma dessas questões é ampliação da Fisioterapia, antes reabilitadora e tecnicista, para um profissional também voltado a promoção de saúde.

Dando continuidade aos trâmites, em fevereiro de 2002 foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fisioterapia (DCNCGF). Estas são mais direcionadas à organização curricular, bem como, aos conceitos, parâmetros, condições e procedimentos especificamente da formação de fisioterapeutas dentro do território brasileiro. Tais diretrizes serviram como base para a estruturação, desenvolvimento, apreciação e, em alguns casos, reformulação dos projetos pedagógicos dos Cursos de Graduação em Fisioterapia das Instituições do Sistema de Ensino Superior (CNE/CES, 2002).

Baseados principalmente nas DCN, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é um documento normatizador, de construção coletiva, primordial para o funcionamento dos cursos de graduação. Segundo Teixeira (2012), o próprio PPC deve oferecer estratégias ao corpo docente a fim de serem alcançados os objetivos traçados pelo próprio coletivo acadêmico para o curso em questão. Para tanto, o PPC deve apresentar-se de forma a oferecer uma oportunidade de formação integralizada, inter e multidisciplinar, mantendo a coesão entre teoria e prática, contextualizada à realidade regional onde está inserido, e durante todo o curso.

Nas DCN, o perfil do egresso do curso de fisioterapia também recebe atenção especial, sendo recomendado que as IES persigam uma formação profissional “generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitado a atuar em todos os níveis de atenção à saúde, com base no rigor científico e intelectual” (CNE/CES, 2002 – Art. 3º). As DCN determinam ainda, que as IES devem ter, entre outros, o objetivo de conferir aos profissionais saberes específicos para o exercício de competências e habilidades gerais e específicas. Como exemplo de competências e habilidades, podemos citar: atuar com prontidão e assertividade em tomadas de decisão, exercer atitude de liderança e gerenciamento, manter-se em aperfeiçoamento técnico-científico e profissional, respeitar as questões bioéticas, saber atuar em equipe, admitir a saúde como direito universal e atuar em prol do bem comum, entre outras (CNE/CES, 2002- Art. 4º).

As áreas de conhecimento que devem, segundo as DCN, fazer parte na formação do profissional de fisioterapia são as Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Sociais e Humanas, Conhecimentos Biotecnológicos, e, sendo mais específica da fisioterapia, também é colocada a área de Conhecimentos Fisioterapêuticos (CNE/CES, 2002- Art. 6º). O artigo 7º (CNE/CES, 2002) é dedicado às questões que envolvem os estágios, assegurando ao discente uma carga horária mínima exigida, e oportunidade de atuação nos diferentes níveis de atenção à saúde. É esperado que nestes momentos de estágio, com a supervisão direta de um docente ou um preceptor, o discente potencialize seu processo de ensino-aprendizagem atuando concretamente em todos os níveis de atenção à saúde, condizente com as necessidades do sistema de saúde (LIMA, 2020).

Outro ponto importante a ser ressaltado no texto das DCNCGF é artigo 9º, onde diz:

**Art. 9º** - O Curso de Graduação em Fisioterapia deve ter um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem. Este projeto pedagógico deverá buscar a formação integral e adequada do estudante através de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência (CNE/CES, 04/2002, p.4).

Neste trecho das diretrizes é possível observar a recomendação para que as IES estimulem o processo de ensino-aprendizagem de maneira ativa, ou seja, onde o discente seja o protagonista e o docente seja o mediador. Segundo Bertocello e Pivetta (2015), respeitando o direcionamento deliberado pelas DCN, o PPC deve ser elaborado com autonomia e flexibilidade, respeitando a diversidade de contextos socioculturais aos quais os cursos estão inseridos, sem deixar de lado a busca pela excelência na formação.

Segundo Sena (2018), grande parte dos cursos de graduação no país ainda utilizam metodologias de ensino mais conservadoras. Mas, com o intuito de alcançar o perfil profissional para o fisioterapeuta, recomendado pelas DCN, algumas IES têm adaptado o método de ensino, passando a apostar nas metodologias ativas como principal ferramenta, com currículo flexível. Além da recomendação, outra das razões do uso das MAEA é a possibilidade de o discente, com experiências reais ou com representações, aproximar-se de situações práticas da profissão. Outras IES têm inserido o que seria uma combinação de metodologias tradicionais com metodologias ativas, mantendo o currículo ainda distribuído em disciplinas, ou componentes curriculares, mas, permitindo que os docentes tenham a liberdade de utilizar as MAEA.

Além das DCN e do PPC, e também como consequência da expansão indiscriminada das IES pelo território brasileiro, o Ministério da Educação (MEC), criou políticas para monitorar a qualidade e a responsabilidade social das instituições através de sistemas de avaliação. Inicialmente, foi proposto o Exame Nacional de Cursos (ENC), onde os finalistas de áreas determinadas pelo MEC eram anualmente avaliados. Após críticas em relação às limitações do ENC, através da Lei nº 10.861 de 2004, foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (BRASIL,2004). O SINAES tem o objetivo de garantir a execução da avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho dos discentes, este último pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) (INEP, 2015).

O processo avaliativo é organizado sob a chancela do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e os resultados posteriormente divulgados pelo MEC (INEP, 2015). Estes, além de poder dar suporte à criação de políticas públicas, podem oferecer parâmetros para justificar e conduzir mudanças de propostas curriculares das IES. Os dados obtidos pelas avaliações também podem servir de referência para os discentes quanto a qualidade das instituições e, assim, influenciar suas escolhas (SENA, 2018). Este ciclo permanente com avaliação-reflexão-ação, tende a alcançar um fluxo contínuo em direção ao aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem.

### **3.2 Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem nos cursos de formação de profissionais da área da saúde**

Considerando a pauta de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional (CNE/CNS, 2001), aliada à busca dos docentes e IES, é cada vez mais concreta a procura por uma atuação pedagógica que interfira positivamente na formação de profissionais éticos, humanitários, críticos, e capazes de modificar a realidade da sociedade. Neste contexto, surgem como alternativa as MAEA (GEMIGNANI, 2012; MITRE, 2008; MACEDO *et al.* 2018). É possível definir as MAEA como sendo estratégias pedagógicas utilizadas para estimular a autonomia e o protagonismo do discente na construção do seu próprio aprendizado, através de aprendizagem significativa e contextualizada, com uma visão crítico-reflexiva (BERBEL, 2014; CALDARELLI, 2017; CHESANI *et al.*, 2014; LIMA, 2017; MACEDO *et al.*, 2018; MITRE, 2008; MORÁN, 2015).

Historicamente, um dos relatos mais importantes, apesar de não ter sido exatamente o primeiro, quanto à utilização das MAEA em cursos da área da saúde, data da década de 60. Segundo Servant-Miklos (2018), na *McMaster University School of Medicine* (Canadá) um grupo de docentes do curso de medicina lutava contra a insatisfação e a monotonia de suas aulas, propondo a implantação de um currículo totalmente inovador para a época. Este programa educacional é conhecido hoje em dia como “*problem-based learning*” (PBL), e em português, “aprendizagem baseada em problemas” (APB).

O programa proposto inicialmente em *McMaster* era flexível e variável, onde pequenos grupos eram mediados por um professor/tutor que orientava os discentes a buscarem soluções para problemas que reproduziam a realidade, pertinentes a sua formação. Pode-se dizer que a ABP foi criada por docentes que, apesar de não terem uma formação no ensino, eram receptivos à experimentação. Algumas das peculiaridades do programa foram inspiradas em conceitos educacionais precedentes e outras elaboradas a partir da conversação persistente entre comitês e docentes ou, ainda, entre erros e acertos ao longo do processo. Portanto, a ABP traz aos discentes e educadores uma abordagem flexível e adaptável, conforme os diferentes contextos vivenciados durante a formação (SERVANT-MIKLOS, 2018).

No Brasil, o método ativo foi proposto inicialmente em cursos de medicina e enfermagem e vêm cada vez mais sendo aplicado em outros cursos na área da saúde. Uma das IES que pode ser reconhecida como pioneira na implantação das MAEA no Brasil é a Universidade Estadual de Londrina (UEL). Com foco na utilização da Metodologia da Problematização (MP), a proposta metodológica da professora Neusi Berbel é amplamente divulgada, refletida e analisada nas publicações de suas pesquisas e de vários outros pesquisadores da área. A base para a MP, como é aplicada na UEL, foi inspirada pelos modelos criados por Charles Maguerez e, posteriormente, Bordenave e Pereira, mas observa-se elementos acrescentados por Berbel que enfatizam de maneira mais concreta a autonomia do discente e o papel do docente orientador (BERBEL, 2012).

Verificando alguns dos estudos publicados por Berbel é possível perceber o quanto duas décadas de vivência cotidiana com a MP podem ser significativas e enriquecedoras. Fica evidente sua relevância, principalmente no que diz respeito ao quanto os métodos ativos podem contribuir para processo de ensino-aprendizagem de todos os envolvidos, tanto discentes, quanto docentes. Sinal da visão integralizada da autora é a preocupação de olhar também para os docentes, produzindo estudos e resultados que oferecem suporte para que estes profissionais educadores possam assumir-se no papel de mediadores (BERBEL, 2012, 2014; VILLARDI, CYRINO, BERBEL, 2015).

O protagonismo dos discentes e facilitação/mediação dos docentes ocorrem concomitantemente nas MAEA, agregando ou não tecnologias inovadoras. Neste sentido, outra estratégia que pode ser útil é a sala de aula invertida (*Flipped classroom* em inglês). Segundo Bollela (2017), a “sala de aula invertida é um modelo pedagógico no qual os elementos típicos de uma aula convencional (a apresentação do conteúdo pelo professor) são trabalhados à distância, antes do momento presencial”. Após este compartilhamento de conteúdo, durante o contato presencial, é possível utilizar o tempo para discussões a partir das reflexões, dúvidas e projetos interessantes para a construção do aprendizado contextualizando-o com a realidade profissional e sociocultural local.

Na perspectiva de desenvolver MAEA existem várias outras possibilidades, tais como: a gamificação, os estudos de caso, apresentação de seminários, os círculos de cultura, leitura comentada, dramatizações, portfólio e tantas outras metodologias que, a despeito de serem reconhecidas como métodos ativos, na prática dependem do perfil de docentes e discentes para sua concretização (PAIVA, 2016). Afinal, “ensinar não é transferir conhecimento” (FREIRE, 2011a), e sim oferecer oportunidades para que o próprio discente possa construí-lo.

A priori entende-se que a docência seja alicerçada em preceitos morais, éticos e saberes próprios de cada área. Para além das exigências inerentes à docência de um modo geral, o docente universitário acaba ficando atrelado diretamente à formação oferecida pelos cursos de pós-graduação, conforme o recomendado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no artigo 66 da Lei nº9.394/96 (BRASIL,1996). O artigo 43 da mesma lei, traz que o ensino superior tem como objetivo:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

Ainda compondo este rol de características, é preciso levar em conta que, considerando a área da saúde, a atuação do docente implica na formação de profissionais que lidarão diretamente com a saúde e o bem-estar das pessoas. Agregando também as exigências impostas desde a implantação do SUS, vários estudos na área reiteram a complexidade da função do docente universitário (CANEVER *et al.*, 2016; VERAS *et al.*, 2017; PIVETTA *et al.*, 2019).

Entre os vários autores que concordam com este posicionamento, é possível destacar Paulo Freire: filósofo, pensador e sobretudo Educador no mais amplo, complexo e humano significado da palavra “Educador”. Defensor do respeito à autonomia do educando, sua obra é permeada de reflexão-vivência-reflexão acerca do aprender-ensinar-aprender e do quanto o docente precisa ter um olhar especial de mundo, de ciência, de cidadania e do processo de ensino-aprendizagem como afim das “habilidades pedagógicas” (FREIRE, 2011a; FREIRE, 2012b).

Para além de reconhecer-se enquanto educador, o docente também precisa conscientemente identificar-se como aprendente permanente, visto que ensinar e aprender são partes do mesmo processo. Um não existe sem o outro (FREIRE, 2011a). Ao ter esta consciência o docente é, então capaz de olhar e refletir sobre seu próprio mundo, sua atuação enquanto educador-aprendente e isto se reflete modificando sua prática pedagógica (CANEVER *et al.*, 2016). Percepções e concepções do docente sobre sua atuação acabam, portanto, por torná-lo crítico e consciente de suas limitações.

A reflexão pautada nas percepções traz ao docente a oportunidade de conectar-se com o que ele instintivamente sente no cotidiano de sua vivência pedagógica e a partir daí formar suas concepções. A reflexão-ação-reflexão, segundo Freire (2011a), mostra ao professor a necessidade de uma visão epistemológica de mundo aliada a importância de saberes inerentes de cada área. É esta união de conhecimentos que leva o docente a uma prática pedagógica transformadora. Ao perceber o mundo como em constante transformação, percebe-se inacabado e em busca de permanente construção enquanto educador (CANEVER *et al.*, 2016).

Apesar da formação inicial dos docentes na área de saúde ainda ser em sua maioria sem direcionamento para a área pedagógica, vários estudos têm aprofundado as questões que envolvem este assunto (ALELUIA, 2020; CANEVER, 2016; GRAVE, 2019; PIVETTA *et al.* 2019; VERAS *et al.*, 2017). Toda a ênfase dada a complexidade da prática docente nas graduações em saúde pode ser sinal da crescente tomada de consciência dos próprios docentes. Esse movimento, vem transformando paulatinamente o perfil dos docentes, antes muito atrelados ao currículo compartimentado em teoria e prática para aproximar-se, cada vez mais, da construção de conhecimento pautada no respeito à autonomia do discente.

## 4 METODOLOGIA

O projeto desta pesquisa, após ser registrado no Sistema de Informações de Projetos de Pesquisa, Ensino e Extensão (SIPPEE) sob o número: 20191025154753, foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e aprovado sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de número: 29138219.6.0000.5323.

Esta pesquisa caracterizou-se como um estudo de campo, com abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, onde, segundo Severino (2007), “o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio”. Os participantes dessa pesquisa foram docentes do curso de Graduação em Fisioterapia na Universidade Federal do Pampa. A escolha da amostra foi intencional.

O presente trabalho ocorreu em duas etapas: i) análise documental de diretrizes nacionais e institucionais e ii) análise de questionário *on-line* respondido por um grupo de docentes do curso de Fisioterapia.

Foram incluídos no estudo os docentes ativos do curso de graduação em Fisioterapia na UNIPAMPA, conforme o divulgado na página oficial do curso e excluídos os docentes com atividades laborais reduzidas ou em afastamento.

As duas etapas deste estudo são descritas de maneira detalhada a seguir:

### 4.1 Análise Documental

Nesta fase inicial foi realizada uma análise documental, tendo como foco as diretrizes institucionais e diretrizes nacionais direcionadas aos cursos de Graduação em Fisioterapia. Foi determinada uma matriz analítica baseada em quatro questões norteadoras. Essas questões foram formuladas a partir da análise das orientações constantes no artigo 9º das Diretrizes Nacionais Curriculares (2002). Após, foi determinado o Plano Pedagógico de Curso para *corpus* de análise e realizada a busca por pontos congruentes no PPC em relação às DCN. O PPC foi escolhido por apresentar como característica ter sido reformulado recentemente (2018).

Os resultados encontrados foram analisados segundo Bardin, 2011, sendo estes apresentados em forma do Manuscrito intitulado: “**ANÁLISE DAS DIRETRIZES NACIONAIS E INSTITUCIONAIS PARA A UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA GRADUAÇÃO EM FISIOTERAPIA**”, na seção 5.1 desta dissertação.

## 4.2 Aplicação e análise dos questionários

Na segunda etapa foi feita, inicialmente a caracterização do corpo docente do curso de Fisioterapia, conforme divulgado publicamente na página eletrônica da UNIPAMPA. A partir de então, os dados pessoais e profissionais foram coletados em consulta aos dados publicados na Plataforma *Lattes*. Neste caso, o foco principal foi a formação inicial e o desenvolvimento profissional do docente.

Dando prosseguimento, foi feito contato com o corpo docente e enviado o instrumento de coleta via *e-mail* institucional. Os endereços eletrônicos foram retirados do site da Instituição de Ensino. Como instrumento de coleta foi aplicado um questionário *on-line*, produzido por meio do “*Google Forms*” e disponibilizado através de um *link*. O tempo estimado de preenchimento do questionário foi de vinte minutos. Por estar sendo preenchido em condição remota, poderia ser respondido em local e momento de preferência do participante.

Junto ao questionário foi fornecido o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), o qual o participante deveria ler e se estivesse de acordo marcar no local indicado a alternativa “concordo em participar desta pesquisa”, o que correspondeu à assinatura do TCLE. Caso não concordasse em participar, o mesmo foi orientado a fechar a página em seu navegador, abandonando assim a pesquisa. Ao aceitar o TCLE, uma cópia deste foi automaticamente enviada para o endereço eletrônico informado pelo participante no questionário *on-line*, o qual pode ser impresso se assim o desejasse.

Os instrumentos de coleta utilizados foram previamente avaliados em um teste piloto com um grupo de profissionais de outros cursos na mesma instituição. Durante o teste piloto, foi pedido que os docentes que receberam o questionário teste emitissem sua opinião quanto a clareza das questões e que estivessem à vontade para encaminhar sugestões e críticas.

O questionário (Apêndice B) foi composto por questões relacionadas às percepções dos docentes quanto à utilização de Metodologias Ativas como estratégia de ensino-aprendizagem, bem como seu entendimento em relação a aspectos positivos e negativos, neste caso colocados nas questões como facilidades ou pontos positivos e dificuldades e pontos negativos. De maneira a garantir o sigilo dos participantes, os mesmos foram identificados por números arábicos.

## **5 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Os resultados desta pesquisa são apresentados nesta seção sob a forma de dois manuscritos científicos. O primeiro (item 5.1) foi submetido para publicação na revista “Humanidades & Inovação”. O segundo (item 5.2) será submetido para a revista “Estudos em Avaliação Educacional” após considerações da banca de avaliação.

### **5.1 Resultados da Análise Documental – Manuscrito 01**

#### **ANÁLISE DAS DIRETRIZES NACIONAIS E INSTITUCIONAIS PARA A UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA GRADUAÇÃO EM FISIOTERAPIA**

#### **ANALYSIS OF NATIONAL AND INSTITUTIONAL GUIDELINES FOR USE OF ACTIVE TEACHING-LEARNING METHODOLOGIES IN PHYSIOTHERAPY UNDERGRADUATE COURSE**

**Resumo:** Estudo qualitativo, a partir de análise documental, com objetivo de investigar as congruências acerca da utilização de Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem (MAEA) em um curso de graduação em Fisioterapia. Foram estudados, a partir de análise de conteúdo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Fisioterapia e um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de uma instituição federal de ensino superior. De forma geral, os dados mostraram que existem congruências entre os documentos e que são feitas menções diretas ou indiretas e recomendações ao uso das MAEA no texto do PPC. O estímulo ao protagonismo e autonomia do estudante é citado mostrando a compreensão da importância da participação deste como sujeito ativo na construção do seu conhecimento. Destaca-se a falta de previsão de estratégias diretas para a utilização das MAEA. Propõem-se a realização de estudos que possam identificar as motivações e preferências dos docentes quanto a utilização de métodos tradicionais ou ativos de ensino.

**Palavras-chave:** Aprendizagem ativa; Currículo de graduação; Educação em Fisioterapia; Projeto Pedagógico; Diretrizes Curriculares.

**Abstract:** This is a qualitative study, based on documentary analysis, with the objective to investigate whether there are similarities about the use of Active Teaching-Learning Methodologies (ATLM) in an undergraduate course in Physiotherapy. We study, from content analysis, the National Curricular Guidelines for the undergraduate course in Physiotherapy and a Pedagogical Course Project (PPC) of a federal university. In general, analyzed data showed that there are congruences between the documents, and that direct or indirect mentions are made in the PPC for ATLM use. The stimulus to the student's protagonism and autonomy is mentioned, showing the understanding of the student's participation importance as an active subject in the knowledge construction. The lack of foresight of direct strategies for the ATLM use is highlighted. It is proposed to carry out studies that identify the professors motivations and favorites regarding the use of traditional or active teaching methods.

**Keywords:** Active learning; Undergraduate curriculum; Physiotherapy education; Pedagogical project; Curricular guidelines.

## INTRODUÇÃO

Um dos principais desafios para docentes do ensino superior tem sido a busca por uma prática pedagógica capaz de auxiliar na formação de cidadãos éticos, críticos, reflexivos, transformadores e humanizados. Assim, a cada dia se torna mais extensiva a busca por metodologias inovadoras que tenham como propósito ir além dos limites da técnica e do tradicional para alcançar a formação integral destes profissionais (GEMIGNANI, 2012).

Neste contexto, apresentam-se as Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem (MAEA). Segundo Richartz (2015), as MAEA possuem como base teórica o desenvolvimento da autonomia, qualidade esta que torna o aluno capaz de questionar e modificar a realidade em que vive. O desenvolvimento de posicionamento autônomo ainda leva o estudante a construir o seu próprio conhecimento e deixar então de recebê-lo de forma passiva pelo docente.

Em cursos da área da saúde, o uso de metodologias ativas não é novidade. De fato, os primeiros relatos vêm da década de 1960, na universidade de Mc Master no Canadá. Na ocasião, um grupo de médicos fez do descontentamento com suas experiências educacionais e do desejo de oferecer aos discentes de medicina vivências menos monótonas de aprendizado, a motivação para implantar uma proposta de currículo totalmente diferente. Este programa educacional é conhecido hoje em dia como “*problem-based learning*” (PBL), e em português, “aprendizagem baseada em problemas” (APB) (SERVANT-MIKLOS, 2018).

No Brasil, Freire é um dos autores que pauta sua obra na defesa da autonomia do estudante, afirmando que ensinar não é meramente transmitir conhecimento e sim oferecer formas e possibilidades para que o próprio estudante possa construí-lo (FREIRE, 2011a). Teixeira, Silva e Brito (2019) ressaltam que as mudanças que englobam a práxis educativa têm destacado a importância de novas habilidades pedagógicas que incentivem os discentes para o aprender a aprender. Seguindo este norte de autonomia e protagonismo, o método ativo foi inserido na área da saúde primeiramente nos cursos de medicina e enfermagem.

Uma das Universidades que serviu como berço para implantação de métodos ativos no Brasil foi a Universidade Estadual de Londrina (UEL), com ênfase na metodologia da problematização com o Arco de Maguerez. Nesse sentido, Berbel (2014) tem apresentado, através de seus estudos, o quanto duas décadas de experiência com a Metodologia da Problematização e suas implicações podem ser significativas e ricas. Assim, com os resultados desses estudos, é possível oferecer suporte aos docentes enquanto mediadores na formação de profissionais de saúde críticos, reflexivos e atuantes na sociedade.

A Fisioterapia, enquanto profissão de saúde foi reconhecida legalmente no final da década de 1960, junto com a criação do Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO). Surgiu com uma visão tecnicista e curativa, voltada puramente à reabilitação. Esta visão tem se modificado por vários fatores, entre eles, é possível destacar a necessidade advinda da comunidade, onde profissionais e usuários do sistema de saúde se direcionam à promoção de saúde e não apenas ao tratamento e cura. Essas exigências interferem na formação do fisioterapeuta e também pautam documentos norteadores da profissão, principalmente no que diz respeito ao perfil do egresso. Desta forma, cada vez mais as Instituições de Ensino Superior (IES) buscam romper com o conceito de ensino “bancário” (FREIRE, 2011b), partindo para a busca de metodologias onde o protagonismo do profissional em formação confere autonomia e proximidade com a prática profissional (BERBEL, 2014).

Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Graduação em Fisioterapia deliberam acerca dos princípios, fundamentos, condições e procedimentos para a formação de fisioterapeutas. Como encadeamento, é esperado que os documentos institucionais passem por reformulações em seus projetos pedagógicos, com a finalidade de entrar em consonância com as DCNs. Com isso, surge a seguinte questão: existe concordância entre o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e as DCNs em relação a utilização de métodos ativos de aprendizagem na graduação em Fisioterapia?

Assim, o objetivo deste estudo foi identificar as congruências entre um Projeto Pedagógico de Curso de Fisioterapia e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Fisioterapia, no que se refere à utilização de MAEA.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de uma análise documental com abordagem qualitativa. Segundo Silva *et al.* (2009), a pesquisa documental concede a análise de algum tema e/ou problema de forma indireta, por meio do estudo de documentos elaborados pelo homem, revelando assim seu modo de compreender determinada questão social. Gil (1991) salienta ainda que as pesquisas construídas com base em documentos são importantes pois proporcionam uma melhor visão de um determinado problema e apresentam hipóteses que conduzem à sua observação por outros meios.

A metodologia de análise de dados utilizada foi a “Análise de Conteúdo” proposta por Bardin (2011), onde três pilares cronológicos são utilizados para sua condução: a) a pré-análise; b) a exploração do material e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Estas fases muitas vezes são interpostas entre si.

Seguindo as fases de método preconizado por Bardin (2011), na fase inicial (pré-análise) deste estudo foi realizada a leitura flutuante de vários documentos norteadores para graduação em Fisioterapia. Dentre estes, foram selecionados dois textos como *corpus*: as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de Graduação em Fisioterapia (2002), enquanto documento norteador nacional, e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Graduação em Fisioterapia, este como referencial institucional. Buscou-se nos documentos orientações diretas ou indiretas acerca do uso de metodologias ativas na graduação em Fisioterapia. Na exploração do material foram utilizadas as regras da exaustividade, onde foi realizada a leitura de todas as partes do material escolhido e de sua pertinência, ou seja, atentando para a relevância dos documentos como fonte de informação (BARDIN, 2011).

A escolha do PPC do curso de Graduação em Fisioterapia deu-se por conveniência. O documento institucional passou por reformulações entre os anos de 2016 e 2018, entrando em vigor em 2019. O fato de ter sido reformulado recentemente, justifica a busca por pontos congruentes entre o PPC e as DCNs. Neste caso, a preferência do uso da expressão “congruência” sustenta-se com o significado de “Relação adequada (entre uma coisa e o fim a que tende)” (PRIBERAM, 2020).

Assim, foi determinada uma matriz analítica com questões norteadoras (apresentadas no quadro 1) como estratégia para a análise interpretativa do conteúdo do PPC na busca de determinados pontos de congruência com o que é encontrado nas DCNs.

**Quadro 1:** Questões norteadoras para análise do PPC

Há referência direta no PPC em relação às DCNs?
Estruturalmente, no texto do PPC, em quais pontos houveram alusões ao protagonismo do aluno a que se referem as DCNs?

Estruturalmente, no texto do PPC, em quais pontos houveram referências ao protagonismo do aluno como orientação aos docentes?
Ocorre no texto referência direta recomendando a utilização de metodologias ativas/problematizadoras aos docentes do curso?

Fonte: Elaborado pelos autores.

Após análise dos documentos foram coletados os dados pertinentes ao objetivo do estudo, e assim se deram os resultados, estes que foram tratados e interpretados e são apresentados a seguir.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Em 2001, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional foram aprovadas e homologadas pela comissão da Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE). Documentos nacionais e internacionais serviram como base para elaboração das diretrizes, desde a Constituição Federal de 1988, a lei de criação do Sistema Único de Saúde (SUS), Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Plano Nacional de Educação, e documentos da Organização Mundial da Saúde (OMS) até os instrumentos legais que regulamentam o exercício das profissões da saúde.

Posteriormente, em fevereiro de 2002 foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Graduação em Fisioterapia. Esta apresentou-se mais direcionada à organização curricular, bem como aos conceitos, parâmetros, condições e procedimentos especificamente da formação de fisioterapeutas dentro do território brasileiro. Assim, tais diretrizes serviram como base para a estruturação, desenvolvimento e apreciação dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Fisioterapia das Instituições de Ensino Superior (CNE/CES, 2002).

As DCN quando criadas levaram em conta fatores como: o perfil do formando, competências e habilidades, conteúdos curriculares, estágios e atividades complementares, organização do curso, acompanhamento e avaliação. O mérito recomendado a partir das diretrizes é de que devem ser honrados aspectos elementares de cada área de saber, estimulando no estudante habilidades para a competência do aprimoramento intelectual e profissional de forma autônoma e contínua (CNE/CES, 2002).

Neste sentido, quando analisadas as orientações fornecidas pelas DCN acerca do uso das MAEA nos cursos de graduação em Fisioterapia encontrou-se o seguinte trecho:

**Art. 9º** - O Curso de Graduação em Fisioterapia deve ter um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem. Este projeto pedagógico deverá buscar a formação integral e adequada do estudante através de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência (CNE, 2002, p. 4).

Observa-se no art. 9º que as DCNs sugerem que as IES estimulem o processo de ensino-aprendizagem onde o aluno seja o ator principal e o docente seja o mediador. Lovato *et al.* (2018) reforça as metodologias ativas como sendo aquelas onde o aluno é o protagonista central, e o docente é o facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Defende que nos dias atuais os saberes em sala de aula deixaram de vir exclusivamente do professor e do livro didático, pois através das metodologias ativas o aluno é instigado a participar da aula através de debates, exposição de saberes, etc. Assim, acaba desenvolvendo competências que favorecem o seu processo de aprendizagem. Em consonância, Silva (2017, p. 9) afirma:

a metodologia ativa causa impactos na participação e formação integral a partir de diálogo e reflexões. O modelo ativo do fazer pedagógico é centrado na problematização, e não na memorização do conhecimento. Por isso, intensifica a formação de indivíduos pensantes e críticos, competências elementares à sociedade contemporânea.

As DCN salientam também que o PPC deve incentivar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, oferecendo assim diferentes oportunidades de meios e estratégias para a construção do conhecimento. Neste contexto, entende-se que “as metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos, portanto, se buscamos a formação de alunos capazes de estabelecer diferentes interações tecnológicas e sociais, precisamos estabelecer práticas que conduzam a esse caminho.” (LOVATO *et al.*, 2018, p. 167). Assim, através da necessidade de novas abordagens que facilitem a integração da teoria com a prática e do ensino com a extensão, muitas instituições de ensino têm buscado pelo emprego das MAEA (MARIN *et al.*, 2010).

Bertocello e Pivetta (2015) afirmam que com o direcionamento conferido pelas DCN, o PPC deve ser elaborado com autonomia e flexibilidade, respeitando a diversidade de contextos socioculturais aos quais os cursos estão inseridos, sem deixar de lado a busca da qualidade na formação. Neste sentido, após determinadas as questões norteadoras utilizadas na análise do conteúdo do PPC, foram encontrados alguns pontos de congruência conforme o que é estabelecido nas DCNs. Estes pontos congruentes são apresentados no Quadro 2.

**Quadro 2:** Congruências entre DCN e o PPC de Fisioterapia a partir das questões norteadoras

Questões norteadoras	Trechos encontrados no PPC (2018)
Há referência direta no PPC em relação às DCN?	“Sua redação espelha os aspectos organizacionais, estruturais e pedagógicos do curso empregados na formação dos graduandos. Tais aspectos são articulados com o Projeto Institucional (PI), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014-2018) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso em questão, prezando pela inserção regional da Instituição e de seus graduandos” (p. 10).

Estruturalmente, no texto do PPC, em quais pontos houveram alusões ao protagonismo do aluno a que se referem as DCN?

“A presente proposta contempla uma relação curricular “aberta e integrada” que visa oportunizar uma formação holística, multi e interdisciplinar, tendo como suporte a indissociabilidade entre teoria e prática, durante todo o processo de formação, de acordo com o contexto regional a qual o Curso de Fisioterapia da UNIPAMPA está inserido” (p.11).

“O Curso de Fisioterapia, desta forma, pretende formar egressos críticos e com autonomia intelectual, construída a partir de uma concepção de conhecimento socialmente referenciada e comprometida com as necessidades contemporâneas locais e globais” (p.19).

“Deste modo, o processo atual de formação deve ser articulado com o mundo do trabalho, rompendo a separação existente entre teoria e prática e estimulando os profissionais a desenvolver um olhar crítico-reflexivo que possibilite transformação dos métodos, tendo em vista a resolubilidade e a qualidade dos serviços prestados à comunidade” (p.29).

“Nessa perspectiva, é desejável que os profissionais de saúde tenham um perfil generalista e problematizador e que sejam preparados para trabalhar em equipe multiprofissional, atuando de acordo com os princípios e diretrizes do SUS. Isso se faz necessário para que ocorra a integralidade da atenção e o enfrentamento efetivo de todos os aspectos relacionados à saúde e vivenciados na prática laborativa” (p. 29/30).

“O curso também tem por objetivo formar profissionais generalistas, humanistas, críticos e reflexivos, capazes de atuar em todos os ciclos de vida de forma autônoma e em equipe interdisciplinar e multiprofissional, visando à integralidade das ações (individuais e coletivas) em todos os níveis de atenção à saúde contribuindo para a manutenção da saúde e melhora da qualidade de vida do indivíduo e da comunidade. Ainda, objetiva preparar o futuro profissional a atuar respeitando os princípios éticos e bioéticos, morais e culturais do indivíduo e da coletividade “(p.39).

<p>Estruturalmente, no texto do PPC, em quais pontos houveram referências ao protagonismo do aluno como orientação aos docentes?</p>	<p>“No geral, os docentes proponentes de projetos de ensino, pesquisa e extensão agregam aos componentes curriculares a busca pelo exercício da responsabilidade social, ouvindo as necessidades da comunidade e contribuindo, desta forma, para a formação de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com sua realidade social e ambiental. Todos os projetos dependem da existência de diferentes parcerias [...]” (p.19).</p> <p>Um dos objetivos específicos: “Desenvolver o senso crítico, investigador e conquistar autonomia pessoal e intelectual necessária para empreender contínua formação profissional;” (p.41)</p>
<p>Ocorre no texto referência direta recomendando a utilização de metodologias ativas/problematizadoras aos docentes do curso?</p>	<p>“O enfoque da pesquisa no Curso de Fisioterapia busca desenvolver habilidades nos discentes, como: a busca de alternativas para a solução de problemas, o estabelecimento de metas, a criação e a aplicação de modelos e a redação e a difusão da pesquisa de forma a gerar o conhecimento científico (p. 20)”.</p> <p>“[...] As metodologias adotadas pelos docentes incluem: metodologia da problematização/aprendizagem baseada em problemas (parte da realidade, do estudo de casos/problemas) e demais metodologias pró-ativas; [...]” (p. 78).</p>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Conforme apresentado no Quadro 2 podemos afirmar que o Projeto Pedagógico em questão faz referência em seu texto sobre a articulação do PPC com os principais documentos norteadores, DCN, PI e PDI. No PPC também está registrado (p. 29/30) que constituem os pressupostos legais e normativos do curso, além de diversas leis e resoluções, as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Fisioterapia: Resolução CNE/CES 4, de 19 de fevereiro de 2002, confirmando a relevância da determinação das DCN como base para esta análise.

O artigo 9º das DCN faz referência direta ao protagonismo do aluno quando o coloca como “sujeito da aprendizagem”. Na busca realizada no PPC, a alusão ao protagonismo do aluno foi encontrada em vários pontos, como a oportunidade de uma formação holística, multi e interdisciplinar. A formação holística apresenta como premissa ensinamentos baseados nos:

[...] problemas sociais, culturais e filosóficos, a fim de construir a prática educativa. Prática essa, que proporciona uma formação intelectual sólida, diferente, concentrada no crescimento intelectual, no pensamento crítico, flexível e criativo, nas habilidades e potencialidades do acadêmico (ALVES, 2016, p. 4).

A formação de profissionais críticos e reflexivos citada no documento, é vista hoje como um dos principais objetivos das IES, especialmente nos cursos da área da saúde. É notório o fato que estas instituições possuem grande responsabilidade pela geração de cidadãos éticos e conscientes, capazes de modificar a realidade da sociedade através dos seus conhecimentos. Estes cursos também visam a formação de sujeitos que apresentem, frente aos problemas da profissão, uma postura íntegra, baseada na ética e na moral (LADEIRA, 2018). Nessa perspectiva, o documento também destaca a pretensão por formar egressos com autonomia, esta que segundo Ladeira (2018) torna o indivíduo capaz de assumir a responsabilidade por si e pela sociedade, a partir do momento que desenvolve competências para solucionar problemas morais.

Compreende-se a autonomia como uma das principais competências desenvolvidas pelas MAEA. Conforme destacado por Ladeira (2018, p. 93), essas metodologias desenvolvem as potencialidades do indivíduo e do seu grupo, motivando estes a “refletir diante do problema, relacionar sua história e ressignificar suas descobertas”. Em consonância, Mitre *et al.* (2008, p. 2.135) afirma que as MAEA visam:

formar profissionais como sujeitos sociais com competências éticas, políticas e técnicas e dotados de conhecimento, raciocínio, crítica, responsabilidade e sensibilidade para as questões da vida e da sociedade, capacitando-os para intervirem em contextos de incertezas e complexidades.

No PPC, também é mencionado o objetivo de formar profissionais generalistas e humanistas. Esses princípios são defendidos pelas DCN, sendo que essas acrescentam a necessidade de se ter como base o rigor científico e intelectual, e apontam que o fisioterapeuta deve possuir “visão ampla e global, respeitando os princípios éticos/bioéticos, e culturais do indivíduo e da coletividade” (DCN, 2002). Neste sentido, é possível perceber que a formação de profissionais para atuar nos dias atuais precisa ser calcada na premissa da necessidade de seres humanos autônomos preparados para intervir na realidade social em que vivem (NÓBREGA-THERRIEN *et al.*, 2010). Compartilhando deste pensamento, Sacristán e Gómez (2000, p. 11) reforçam que é indispensável que o processo de ensino-aprendizagem seja repensado, tendo em vista o objetivo de formar profissionais capazes de “intervir de forma relativamente autônoma e racional nos intercâmbios sociais”, configurando assim a práxis educativa. Em consonância com os achados, Oliveira *et al.* (2015, p. 78) defende que:

A concepção problematizadora associada às MA de ensino-aprendizagem criam condições necessárias aos desafios não só da atual formação superior em saúde, mas também ao contexto e necessidades do SUS, com a educação permanente em saúde. A inovação, a ludicidade, a criticidade, dentre outros favorece um espaço de ensino-aprendizagem mais proativo. Educar significa envolver representações, significados, práticas, entre outros aspectos do cotidiano sócio-cultural.

Quando analisada a referência ao protagonismo do aluno como orientação para os docentes, notou-se que é feita menção àqueles que desenvolvem projetos de pesquisa, ensino e extensão, e que dentro dos componentes curriculares lecionados por estes são propostas atividades que visam o desenvolvimento da responsabilidade social, criticidade e comprometimento com a comunidade. Segundo Pio *et al.* (2019), a proximidade com a prática mobiliza a aprendizagem de forma permanente a todos os envolvidos no processo. Enquanto aos discentes é ofertada a experiência concreta da realidade, aos docentes é oportunizado deparar-se com suas próprias limitações, impelindo-o, portanto, à busca constante de conhecimento.

Quanto à recomendação para a utilização de MAEA, é possível afirmar que o documento apresenta orientações para o emprego destas em sala de aula, e cita em seu texto algumas dessas metodologias. No entanto, não são traçados objetivos e estratégias específicas para a utilização das mesmas. Também não são definidos instrumentos que possam nortear os docentes na prática dessas metodologias. Gemignani (2012, p. 4) defende que:

o projeto pedagógico deve contemplar a diversidade de metodologias, estratégias de ensino e atividades de aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento de uma educação transformadora que, ao discutir assuntos relevantes para a vida em sociedade, transmita aos alunos conhecimentos que lhes permitam conhecer, criticar e transformar a realidade em que vivem e permita a sua formação integral como cidadãos solidários, críticos, intervenientes e autônomos, o que tornará significativa a sua aprendizagem.

Com base em outros estudos, é possível afirmar que é inerente a definição de estratégias a serem utilizadas como suporte para atingir os objetivos pretendidos nos documentos (GOMES, 2016; NÓBREGA-THERRIEN *et al.*, 2010). Ou seja, talvez caiba questionar-se até que ponto a falta de objetividade no que tange a determinação mais direta de utilização de MAEA é uma das principais razões da estagnação do ensino em métodos mais tradicionais.

Apesar da mudança paulatina de matrizes curriculares, com o objetivo de conferir ao estudante uma visão mais holística, o pensamento cartesiano ainda é muito presente (VENDRUSCULO, 2020). O comportamento profissional individualista, mecanicista e fragmentado acaba sendo legitimado pela presença de grades disciplinares divididas entre teoria e prática. Ainda, segundo Vendrusculo (2020), outra questão bastante relevante à atuação profissional de forma sistêmica ocorre em relação à formação dos docentes. Destes, muitos foram graduados antes de 2002, ou seja, com visão rigidamente disciplinar, longe do modelo de saúde atual.

Ainda no que diz respeito a instrução para o uso de MAEA, percebe-se o direcionamento do enfoque da produção de pesquisa na busca do desenvolvimento de habilidades como: solução de problemas, estabelecimento de metas, entre outras. Estas são aptidões consideradas imprescindíveis para o aprimoramento da atuação profissional condizente com as necessidades de saúde da população (CNE/CES, 2002). No entanto, ainda não é definitiva a visão de que o uso exclusivamente de MAEA seja a melhor escolha para a formação indicada pelas DCN. Para Püschel *et al.* (2017), egressos do curso de enfermagem da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, concordaram que receberam formação conforme habilidades e competências elencadas pelas DCN para a enfermagem, independente das metodologias utilizadas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com o objetivo de analisar congruências do PPC de Fisioterapia de uma IES Federal em relação às DCN para o curso de Graduação em Fisioterapia, no que diz respeito à utilização de MAEA, este estudo pode observar que existe congruência entre os documentos e que é feita menção e recomendação para o uso de métodos ativos de diversas maneiras no texto do PPC. O estímulo ao protagonismo e autonomia do estudante também é exaustivamente citado e mostra a compreensão da importância da participação do estudante como sujeito ativo na construção do seu conhecimento.

Pode-se considerar que o fato de não constarem no PPC estratégias mais objetivas, mais diretas sobre como utilizar as MAEA, abre passagem para alguns questionamentos: A falta de objetividade neste sentido pode convidar os docentes a uma acomodação nos métodos tradicionais? ou A falta de estratégias melhor delimitadas podem conferir maior liberdade ao docente, estimulando-o a executar com mais criatividade seu papel enquanto mediador? Ainda, destaca-se a falta de experiência dos docentes em trabalhar com as MAEA, pois muitos destes tiveram suas formações com metodologias tradicionais, assim não apresentando conhecimento e preparo para utilizar metodologias diversificadas em sua prática pedagógica.

Com base nestes questionamentos, considera-se pertinente que sejam realizados estudos com objetivo de analisar as motivações dos docentes quanto a preferência pela utilização de métodos tradicionais ou ativos, bem como seus benefícios e/ou eficiência na aplicação dos diferentes métodos na formação do fisioterapeuta.

## REFERÊNCIAS

ALVES, E. S.; Educação Holística: a educação que recebemos. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Curso de Pedagogia). Faculdade São Luís de França, Sergipe, 2016. Disponível em: <<https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc3-8.pdf>> Acesso em: 26 ago. 2020.

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

BERBEL, N.A.N. Metodologia da problematização: respostas de lições extraídas da prática. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 35, n. 2, p. 61-76, jul./dez. 2014.

BERTOCELLO, D.; PIVETTA, H. M. F. Diretrizes Nacionais Curriculares para a graduação em fisioterapia: reflexões necessárias. **Cadernos de Educação Saúde e Fisioterapia**, v. 2, n. 4, 2015.

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](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces1210_01.pdf)> Acesso em: 22 jul. 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: 22 jul. 2020.

CONGRUÊNCIA. In: Dicionário da língua portuguesa. Priberam Informática, S. A, 22 jul. 2020. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/congru%C3%Aancia>> Acesso em: 22 jul. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

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

GEMIGNANI, E. Y. M. Y. Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. **Fronteiras da Educação [online]**, Recife, v. 1, n. 2, 2012. Disponível em: <<https://www.uniavan.edu.br/uploads/arquivo/K2t3kZ.pdf>> Acesso em: 21 jul. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, M. Q. A construção de projetos pedagógicos na formação de profissionais da saúde. **Interdisciplinary Journal of Health Education**, Pará, v. 1, n. 1, p. 13-22, 2016. Disponível em: <<https://ijhe.emnuvens.com.br/ijhe/article/view/35/4>> Acesso em: 21 jun. 2020.

LADEIRA, T. L.; Reflexões bioéticas na formação do fisioterapeuta: perspectivas docentes e discentes. **Tese de Doutorado** (Doutorado em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva). Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Medicina, Niterói, 2018. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/10640/1/Talita%20Leite%20Ladeira%20Tese.pdf>> Acesso em: 26 ago. 2020.

LOVATO, F. L.; MICHELOTTI, A.; SILVA, C. B.; LORETTO, E. L. S. Metodologias Ativas de Aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, v. 20, n. 2, mar./abr. 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/3690>> Acesso em: 22 jul. 2020.

MARIN, M. J. S.; LIMA, E. F. G.; MATSUYAMA, D. T.; SILVA, L. K. D.; GONZALES, C.; DEUZIAN, S.; ILIAS, M. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, n. 1, 13-20, 2010.

MITRE, S. M. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, n. 2, p. 2133-2144, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/csc/v13s2/v13s2a18.pdf>> Acesso em: 26 ago. 2020.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; GUERREIRO, M. G. S.; MOREIRA, T. M. M.; ALMEIDA, M. I. Projeto Político Pedagógico: concepção, construção e avaliação na enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 679-686, set. 2010. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342010000300018](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342010000300018)> Acesso em: 21 jun. 2020.

OLIVEIRA, D. K. S.; QUARESMA, V. S. M.; PEREIRA, J. A.; CUNHA, E. R. A arte de Educar na Área da Saúde: experiências com Metodologias Ativas. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, ano 2, n. 1, jan./jul. 2015. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/60>> Acesso em: 28 ago. 2020.

PIO, D. A. M.; BOCCHI, S. C. M.; VIEIRA, C. M.; CHIARELLI, M. Q. A reciprocidade na relação professor-estudante em um curso médico que utiliza métodos ativos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 2, p. 619-631, maio/ago. 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14244/198271992506>> Acesso em: 25 agosto de 2020.

PÜSCHEL, V. A. A., COSTA, D., REIS, P. P., OLIVEIRA, L. B., CARBOGIM, F. C. Nurses in the labor market: professional insertion, competencies and skills. **Revista Brasileira de Enfermagem** [online], v. 70, n. 6, p. 1220-1226, 2017. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672017000601220](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672017000601220)> Acesso em: 26 ago. 2020.

RICHARTZ T. Metodologia Ativa: a importância da pesquisa na formação de professores. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 13, n. 1, p. 296-304, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/2422>> Acesso em 21 jul 2020.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª. ed. Porto Alegre, 2000.

SERVANT-MIKLOS, V. F. C. Fifty Years on: A Retrospective on the World's First Problem-based Learning Programme at McMaster University Medical School. **Health Professions Education**, v. 5, p. 3-12, 2018. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2452301118300592>> Acesso em: 25 ago. 2020.

SILVA, L. R. C.; DAMACENO, A. D.; MARTINS, M. C. R.; SOBRAL, K. M.; FARIAS, I. M. S. Pesquisa Documental: alternativa investigativa na formação docente. **In: IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia - PUCPR, 2009.** Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124\\_1712.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_1712.pdf)> Acesso em: 22 jul. 2020.

SILVA, A. R. L. Modelo ativo do fazer pedagógico. **In: Metodologia ativa na educação.** Andreza R. L. da Silva, Patricia Bieging, Raul I. Busarello, organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. Disponível em: <<https://www.uniavan.edu.br/uploads/arquivo/Abqklhrq5.pdf>> Acesso em: 20 jul. 2020.

TEIXEIRA, R. L. P.; SILVA, P. D.; BRITO, M. L. A. Aplicabilidade de Metodologias Ativas de Aprendizagem Baseada em Problemas em Cursos de Graduação em Engenharia. **Revista Humanidades e Inovação**, v.6, n.8, 2019. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/946>> Acesso em: 28 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Fisioterapia - Bacharelado.** Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2018. Disponível em: <[http://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/816/9/PPC\\_%20Fisioterapia\\_Uruguaiana.pdf](http://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/816/9/PPC_%20Fisioterapia_Uruguaiana.pdf)> Acesso em: 19 jul. 2020.

VENDRUSCULO, A. P. A influência das Diretrizes Curriculares Nacionais e do clima organizacional na formação profissional em fisioterapia. **Tese de Doutorado.** (Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde). Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), Santa Maria, 2020.

## 5.2 Resultados da análise dos questionários – Manuscrito 2

### USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA GRADUAÇÃO EM FISIOTERAPIA: PERCEPÇÕES DOCENTES

#### USE OF ACTIVE METHODOLOGIES IN AN PHYSIOTHERAPY UNDERGRADUATE COURSE: TEACHING PERCEPTIONS

**Resumo:** As Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem (MAEA) possuem a característica primordial de colocar o discente como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, rompendo com o ensino bancário. Outra característica importante do uso das MAEA é a aproximação com os campos práticos de atuação profissional. Esses elementos são alguns dos que tornam o uso das MAEA um grande desafio para docentes, discentes e Instituições de Ensino Superior. O objetivo deste estudo é 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 isso, realizou-se aplicação de um questionário *online* para docentes, com perguntas direcionadas aos aspectos positivos e negativos do uso de MAEA. Os dados foram analisados através da Análise de Conteúdo e organizados em eixos de categorias. Os resultados apontaram que na percepção dos docentes, no que se refere aos aspectos positivos, destacaram-se a autonomia e o protagonismo discente e a possibilidade de inserção em diferentes áreas de atuação. Já como aspectos negativos, foram percebidas a resistência dos discentes e docentes e limitações da instituição. Ao que se pode concluir que aspectos positivos e negativos, no olhar dos docentes, envolvem questões relacionadas com todas as partes envolvidas no processo ensino-aprendizagem. Desta forma, entende-se que docentes, discentes e instituição tem sua parcela de responsabilidade sobre o aperfeiçoamento do sistema de ensino.

**Palavras-chave:** Métodos Ativos; Educação Superior, Fisioterapia; Docente.

**Abstract:** Active Teaching-Learning Methodologies (MAEA) have the primary characteristic of placing the student as the protagonist of the teaching-learning process, breaking with the “Banking education”. Another important characteristic of the use of MAEA is the approximation with the practical fields of professional practice. These elements are some of those that make the use of MAEA a great challenge for teachers, students and Higher Education Institutions. The objective of this study is to analyze the teachers' perceptions regarding the positive and negative aspects regarding the use of MAEA in an undergraduate course in Physiotherapy. For this, an online questionnaire for teachers was applied, with questions directed to the positive and negative aspects of the use of MAEA. The data were analyzed through Content Analysis and organized into categories. The results showed that in the perception of the teachers, with regard to the positive aspects, students' autonomy and protagonism, and the possibility of insertion in different occupation areas, stood out. As for the negative aspects, the resistance of teachers and students, as well as institutional limitations were noticed. It can be concluded that positive and negative aspects, in the view of teachers, involve issues related to all parties involved in the teaching-learning process. Thus, it is understood that teachers, students and institutions have their share of responsibility for improving the education system.

**Key words:** Active Methodology; Higher Education, Physiotherapy; Teacher.

## Introdução

A utilização de Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem (MAEA) tem se tornado essencial na prática educativa de cursos de ensino superior na área da saúde (MAGALHÃES *et al.*, 2018). Com a utilização destes métodos inovadores de ensino-aprendizagem, se pode perceber nitidamente a mudança do “ensinar” para o “aprender”, passando a centralidade do docente para o discente que se responsabiliza pelo seu processo de aprendizagem. Assim, através 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).

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”. Porém, apesar dos benefícios da utilização destes métodos também se encontram algumas fragilidades, conforme destaca-se:

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, onde há uma transmissão de conhecimentos. Conforme Trindade e Costa (2018), a prática educativa perpassa o saber transferir conhecimento, é essencial que o discente aprenda a refletir, 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 de 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 em saber a percepção dos docentes quanto a utilização destas metodologias, visto que este é o elemento principal na implementação das mesmas. Neste 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.

## **Metodologia**

O projeto desta pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e 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. Quanto aos objetivos pode ser classificada como descritiva, já que, conforme Gil (2002), constam neste grupo as pesquisas que objetivam coletar opiniões, identificar atitudes e crenças de um grupo. Os participantes dessa pesquisa foram os docentes de um curso de Graduação em Fisioterapia de uma Instituição de Ensino Federal. Foram incluídos no estudo os docentes do curso que estivessem 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 no curso. Através do endereço eletrônico do currículo *Lattes* de cada docente, também publicado no site da instituição, foi possível verificar a formação inicial de cada docente.

O instrumento de coleta 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 contribuíram 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, 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 ‘Análise de Conteúdo’ proposta por Bardin (2011). No processo de análise foram respeitadas as seguintes etapas: I) Pré-análise / Organização: onde ocorre a sistematização do material a ser analisado através 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: essa etapa, traduz-se pela sistematização das escolhas determinadas na fase anterior. III) Tratamento e interpretação dos Resultados: essa 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, onde 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 desse estudo, apresentado nos resultados em números absolutos. Já as “unidades de contexto”, contém 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 o demonstrado abaixo:

**Quadro 01: 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: elaborado pelos autores, 2020.

Com o intuito de facilitar a visualização dos resultados, com o destaque dos termos que apareceram de forma mais recorrente, ao final das categorizações foram produzidas nuvens de palavras com o auxílio do aplicativo *WordArt*, disponível na página <https://wordart.com>. Para a construção das nuvens, as categorias foram lançadas no aplicativo, onde é realizada a contagem de palavras repetidas. Segundo Vilela *et al.* (2020), a criação de nuvens de palavras pode ser uma maneira de produzir indicadores para a composição do estudo, principalmente na análise de conteúdo.

### **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 01):

**Figura 1: Distribuição dos participantes por áreas de atuação**



Fonte: elaborado pelos autores, 2020.

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 esta diferença não seja significativa, pode demonstrar que, apesar deste curso ainda manter-se com um currículo disciplinar (UNIPAMPA, 2018), mais de 50% dos docentes abriu mão do ensino meramente “bancário”, onde 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. A distribuição das respostas agrupadas por número de vezes que é citada cada tipo de metodologia, é apresentada no quadro abaixo em ordem decrescente, do mais para o menos citado:

**Quadro 02: tipos de MAEA utilizadas.**

<b>Tipo de MAEA</b>	<b>Número absoluto de vezes que foi citado</b>
APB ou PBL	06
Sala de aula invertida	06
TBL	04
Estudos de caso ou casos clínicos	04
Problematização	03
Jogos educacionais	02
Mapas Conceituais, Trabalhos em grupos, Seminários, Práticas extensionistas de divulgação da ciência, Quizes.	Todos citados 1 vez cada.

Fonte: elaborado pela autora.

Quando questionados quanto aos aspectos positivos, 14 docentes emitiram sua opinião. Já nos aspectos negativos, 15 participantes responderam as 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 03: 1ª e 2ª Categorizações dos aspectos positivos**

<b>1ª Categorização (unidades de registro)</b>	<b>2ª Categorização (unidades de contexto)</b>
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)*	

Fonte: elaborado pelos autores, 2020.

(\*) Número de respostas por unidades de registro.

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

Na categoria “Protagonismo” estão incluídas respostas que continham ou estavam relacionadas nas respectivas unidades de contexto: “protagonismo”, “o comprometimento discente” e “a resolução de problemas”. Estas 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.” Neste 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”. Neste 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, o torna 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.

A seguir está ilustrada a nuvem de palavras produzida a partir dos aspectos positivos presentes nas respostas dos docentes.

Figura 1: Nuvem de palavras com os aspectos positivos.

## Aspectos Positivos das Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem



Fonte: elaborado pelos autores, 2020.

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

**Quadro 04: 1ª e 2ª Categorizações dos aspectos negativos**

<b>1ª Categorização (unidades de registro)</b>	<b>2ª Categorização (unidades de contexto)</b>
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) **

Fonte: elaborado pelos autores, 2020.

(\*) Número de respostas por unidades de registro.

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

A primeira categoria aqui denominada “Resistência discente” aponta para questões relacionadas aos discentes e a postura dos mesmos diante das MAEA. Esta categoria é composta por “resistência dos discentes” e a “falta de comprometimento dos discentes”. Estas 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:

[...] 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.* (2016) também destaca que as dificuldades de o discente se colocar como responsável pelo próprio aprendizado e a falta de maturidade também foram apontadas, 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”. Estes 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 independente 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.

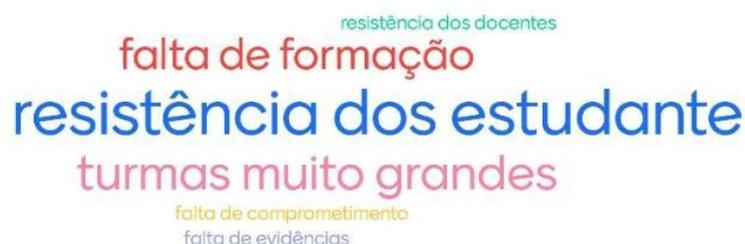
Na terceira categoria de aspectos negativos nomeada como “Estrutura institucional” foi determinada a unidade de registro “turmas muito grandes”, mas, também envolvem outros quesitos relacionados às limitações estruturais. O participante nº 08 coloca que: “[...] quando uma instituição estimula a utilização 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 estes 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).

De acordo com as categorias emergidas dos relatos dos docentes em relação aos aspectos negativos, foi possível construir a imagem apresentada a seguir:

Figura 2: Nuvem de palavras dos aspectos negativos.

## Aspectos Negativos das Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem



Fonte: elaborado pelos autores, 2020.

### Considerações Finais

Durante o processo de categorização dos aspectos positivos e negativos ficou evidente a dificuldade de fragmentação entre as categorias, já que todas acabam de certa maneira se complementando. Esta 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 autonomia discente. Também é colocada 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. Esta pode estar relacionada a 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 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 parte 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 distribuição de espaços inadequada 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 em alguma medida. 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 envolve 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.

## Referências

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

BERTOCELLO, D.; PIVETTA, H. M. F. *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>>.

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](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, K. T. P.; OLIVEIRA, W. *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. doi:<https://doi.org/10.12957/sustinere.2018.36910>.

FIGUEIREDO, S. P. *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, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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

MAGALHÃES, B. C.; DANTAS, M. B.; SOUSA, B. E. V.; SOUZA, M. V. R.; MARQUES, E. S.; SANTOS, R. L. *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, M. J. S.; LIMA, E. F. G.; MATSUYAMA, D. T.; SILVA, L. K. D.; GONZALES, C.; DEUZIAN, S.; ILIAS, M. *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, C.F.; GARCIA, S.D.; VANNUCHI, M.T.O.; SIMÕES, T.R.; IGNOTTI, B.S. *Metodologias ativas no internato de enfermagem: percepção dos docentes*. Revista Práxis, 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, J. *Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofélia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

*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, C.; ELLWANGER, J.; BECKER, G. C.; SILVEIRA, A. D.; MACHADO, C. L. B.; MANFROI, W. C. *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, A. C. F.; GOULART, A. S.; VIÇOSA, D. L.; VIÇOSA, C. C. L.; FOLMER, V. *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, E. P. A.; ARAÚJO M. V. P.; BRITO, M. L. A.; FONSECA, G. F. *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.

TRINDADE, H. C. S. V.; COSTA, V. A. *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](http://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/rii/816/9/PPC_%20Fisioterapia_Uruguaiana.pdf)> Acesso em: 19 jul. 2020.

UTIDA, V. H. S. *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.

VILELA, R. B., RIBEIRO, A., & BATISTA, N. A. (2020). *Nuvem de palavras como ferramenta de análise de conteúdo: Uma aplicação aos desafios do mestrado profissional em ensino na saúde*. Millenium, 2(11), 29-36. DOI: <https://doi.org/10.29352/mill0211.03.00230>

**NOTA:** Os autores deste artigo colaboraram conjuntamente na construção do mesmo, tanto na sua estruturação, fundamentação teórica, análise e discussão dos dados, sob a orientação da Prof. Dra. Andréia Caroline Fernandes Salgueiro e coorientação do Prof. Dr. Vanderlei Folmer. Entendido que foi uma escrita em conjunto, não houve delimitações ou partes designadas a cada um dos autores.

## 6 DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve por objetivo geral analisar as diretrizes nacionais e institucionais para a utilização de MAEA, assim como as percepções de um grupo de docentes em relação à utilização destas no Curso de graduação em Fisioterapia. Especificamente, buscou-se analisar a existência de congruências entre as diretrizes institucionais e as nacionais para o curso de graduação em Fisioterapia: nesse quesito foi observado que existem congruências importantes entre as DCN para a Fisioterapia e o PPC do curso analisado, embora ainda alguns pontos que talvez precisem de ajustes. No texto do PPC está presente a recomendação para a utilização de MAEA, conforme o recomendado pelas DCN. O incentivo ao protagonismo do discente, a autonomia, proatividade junto ao espírito colaborativo e cooperativo baseado na aproximação do meio acadêmico contextualizada com a realidade local, também é colocado no PPC. Esses pontos mostram a importância da atuação do discente como sujeito ativo de seu aprendizado, além de enfatizar a prática (mantendo a tríade em ações de ensino, extensão e pesquisa) como uma oportunidade de o discente assumir-se como agente transformador da sociedade.

Na sequência, buscou-se caracterizar o perfil dos docentes que compõem o corpo docente quanto a sua formação inicial. Evidenciou-se que para além das congruências encontradas entre os documentos, algumas questões surgiram da observação da ausência no PPC de estratégias mais diretas para a concretização do uso das MAEA. Apesar de ser possível observar a importância que é dada à formação do docente pela instituição, é importante considerar que a grande maioria dos docentes foi ensinado de maneira bancária, sem experiência com MAEA. O fato de a maioria dos docentes do curso possuírem sua formação inicial como bacharéis em fisioterapia demonstra, à princípio, que estes docentes não receberam uma formação voltada a prática pedagógica.

A seguir foram identificadas as MAEA utilizadas pelos participantes da pesquisa e averiguados os aspectos positivos e negativos da utilização de MAEA no cotidiano do curso de Fisioterapia. Nesse sentido, foi observado que apesar de o curso manter-se em um modelo curricular mais tradicional, preservando uma grade curricular segmentada, mesmo que com uma discreta diferença, a maioria dos docentes utiliza, em certo grau, alguma metodologia ativa. Demonstrando assim que é possível e necessário que cada docente possa de maneira independente buscar reavaliar suas

práticas de ensino, com a finalidade de alcançar excelência em sua atuação.

Entre os aspectos positivos, foi possível destacar a importância da autonomia e o protagonismo discente, sob o olhar e mediação dos docentes. Também recebe uma especial valorização, a contribuição que a experiência prática proporcionada pelas MAEA exerce na formação de um profissional proativo e ético, capaz de atuar criticamente na solução de problemas inerentes ao cotidiano.

Em contrapartida, no que diz respeito aos aspectos negativos, foram colocadas resistências tanto por docentes quanto por discentes em sair da “zona de conforto”, e do sistema de tradicional (bancário) e de valorização de notas. A falta de formação dos docentes e o número excedente de discentes nas turmas também foram citados, demonstrando assim as limitações estruturais e organizacionais da IES.

Embora também tenham sido apresentados aspectos negativos, é plausível observar nas percepções relativas aos aspectos positivos que os docentes demonstram, de modo geral, uma boa aceitação do uso das MAEA, mesmo quando não há retrospecto de formação inicial nesta direção.

Nesse sentido, é preciso considerar que mudanças concretas partem da união de todos. Cada parcela tem seu papel e sua importância na construção de um sistema de ensino contextualizado com a realidade social e cultural do qual faz parte e sobre o qual pode interferir. O comprometimento do discente enquanto protagonista e autônomo, conduzido pelo docente desempenhando o papel de mediador, estes componentes aliados ao suporte e respaldo da instituição, são, provavelmente, a força propulsora para um ensino superior de excelência.

## 7 PERSPECTIVAS

Conforme os resultados obtidos com este estudo é possível vislumbrar um campo ainda carente de evidências científicas sólidas sobre a interferência de tipos diferentes de metodologias em combinações com diferentes estilos de ensino-aprendizagem. A valorização da individualidade para o fortalecimento da coletividade, baseada em um comportamento colaborativo, mostra-se cada vez mais necessária para uma sociedade mais agregadora.

Com o intuito de prosseguir a formação acadêmica, através da pesquisa de Tese de Doutorado, é almejado o aprofundamento das discussões a respeito da formação docente para o profissional da saúde. É preciso também não esquecer do olhar do discente sobre as questões que envolvem seu protagonismo, combinado com a mediação do docente. Buscar a aproximação entre produção científica e a sua aplicabilidade no cotidiano da vida acadêmica é condição imprescindível para o aperfeiçoamento profissional docente e como consequência para a excelência na formação dos egressos.

## REFERÊNCIAS

ALELUIA, R. F. S.; Reconhecimento e alteridade: uma reflexão da práxis docente e sua implicação na formação do aluno. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, nº 26, p. 52-66, jan/abr, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12n26p52-66

BARDIN, L. Análise de conteúdo. SP: **Edições 70**, 2011.

BERBEL, N.A.N.A Metodologia da Problematização em três versões no contexto da didática e da formação de professores. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v.12, n.35, p.103-120, jan./abr. 2012.

BERBEL, N.A.N. Metodologia da problematização: respostas de lições extraídas da prática. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 35, n. 2, p. 61-76, jul./dez. 2014.

BERTOCELLO, D.; PIVETTA, H. M. F. Diretrizes Nacionais Curriculares para a graduação em fisioterapia: reflexões necessárias. **Cadernos de Educação Saúde e Fisioterapia**, v. 2, n. 4, 2015. Disponível em: < [http://revista.redeunida.org.br/ojs/index.php/cadernos-educacao-saude-fisioter/article/view/666/pdf\\_26](http://revista.redeunida.org.br/ojs/index.php/cadernos-educacao-saude-fisioter/article/view/666/pdf_26) >.

BOLLELA, V. R. Sala de aula invertida na educação para as profissões de saúde: conceitos essenciais para a prática. **Revista Eletrônica de Farmácia**, v. 14, n. 1, 28 maio 2017. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/REF/article/view/42807> >.

BRAID, L. M. C.; MACHADO, M. F. A. S.; ARANHA, A. C.; Estado da arte sobre currículo em cursos de formação de profissionais da área da saúde: um levantamento a partir de artigos publicados entre 2005 e 2011. **Interface – Comunicação, Saúde e Educação**, v. 16, nº42, p.679-692, jul/set - 2012.

BRASIL. Decreto-lei nº983, de 13 de outubro de 1969. **Provê sôbre as profissões de fisioterapeuta e terapeuta ocupacional, e dá outras providências**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0938.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0938.htm) >. Acessado em: 12 de jan de 2021.

BRASIL. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) >. Acessado em: 5 de out de 2020.

BRASIL. Lei nº6.316, de 17 de dezembro de 1975. **Cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Fisioterapia e Terapia Ocupacional e dá outras providências**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979/L6316.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6316.htm) >. Acessado em: 12 de jan de 2021.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm) >. Acessado em: 12 de jan de 2021.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <Disponível em: <http://bit.ly/2fnnKeD> >. Acesso em: 20 de junho de 2019.

CALDARELLI, P.G. A importância da utilização de práticas de metodologias ativas de aprendizagem na formação superior de profissionais da saúde. **Rev. Sustinere**, v. 5, n. 1, p. 175-178,2017.

CANAVER, BP, Prado ML, Gomes DC, Jesus BH. Consciência de mundo epistemológica de docentes da área da saúde. **Rev Gaúcha Enferm.** 2016 set;37(3):e53811. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-1447.2016.03.53811>.

CHESANI, F.H.; MAESTRELLI, S.R.P.; CUTOLO, L.R.A.; **Limites e possibilidades do Problem Based Learning (PBL) na formação do fisioterapeuta**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Florianópolis, SC, 2014.

CNE. Resolução CNE/CES 4/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 11.

CNS. Resolução 559/2017. **Plenário do Conselho Nacional de Saúde (CNS)**, Brasília, 18 de setembro de 2017.

E-MEC; **Ministério da Educação**. <http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhes-ies/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/Mjk2>; acessado em 10/04/2019.

FORTUNA, V.; A relação teoria e prática na educação em freire. **REBES - Rev. Brasileira de Ensino Superior**, v.1 n. 2, p. 64-72, out./dez, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

GRAVE, M.T.Q.; SALDANHA, O.M.F.L.; KOETZ, L.C.E.; ROSA, L.R.; NUNES, M.T.; DHEIN, G.; Currículo integrado em saúde: construção coletiva a partir de fóruns de qualificação docente. **Brazilian journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 996-1009, fevereiro, 2019.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: **Inep**, v.5, 2015. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/sinaes> >. Acessado em: 14 de jan de 2021.

LIMA, E. S. de. Potencialidades e desafios de um estágio curricular obrigatório em Fisioterapia: percepções de um estagiário. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-18, 2020. DOI: 10.35699/2237-5864.2020.21257. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/21257>. Acesso em: 15 nov. 2020.

LIMA, V.V. Espiral Construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface – Comunicação, Saúde e Educação**, v. 21, nº61, p.421-434, 2017.

LIBÂNEO, J.C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MACEDO, K.D.S.; ACOSTA, B.S.; SILVA, E. B.; SOUZA, N.S.; BECK, C.L.C.; SILVA, K.K.D.; Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde. **Esc. Anna Nery**, v. 22, n.3, 2018.

MATOS, D.A.S.; JARDILINO, J.R.L.; Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 20-31, set./dez. 2016 DOI: <http://dx.doi.org/10.25053/edufor.v1i3.1893> <http://seer.uece.br/redufor> ISSN: 2448-3583

MATSUMURA, E.S.S.; SOUSA JÚNIOR, A.S.; GONÇALVES, N.V.; KIETZER, K.S.; CASTRO, L.S.F. Distribuição espacial e qualidade dos cursos de graduação em fisioterapia no Brasil. **Interdisciplinary Journal of Health Education**. 2020Jan-Jun;5(1):12-21. <https://doi.org/10.4322/ijhe.2020.00>

MEDEIROS, E.A.; AMORIM, G.C.C. Análise textual discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação. **Laplage em Revista**, Sorocaba, vol.3, n.3, p.247-260, set.-dez. 2017.

MELO, B.C.; SANT'ANA, G.; A prática da Metodologia Ativa: compreensão dos discentes enquanto autores do processo ensinoaprendizagem. **Com. Ciências Saúde**, v. 23, n. 4, p. 327-339, 2012.

MITRE, S.M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.13, n. 2, p. 2133-2144, 2008.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. **[Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens]**. Vol. II. PG: Foca Foto – PROEX/UEPG, 2015.

NASCIMENTO, J. L. do.; FEITOSA, R. A. Active methodologies, focusing on teaching and learning processes. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 9, p. e622997551, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i9.7551. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7551>. Acesso em: 17 oct. 2020.

SENA, M. R. D. Avaliação continuada acerca de metodologias ativas na graduação em Fisioterapia de uma Universidade pública. 2018. 104 f. **Dissertação (Mestrado)** - Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Ensino em Saúde na Amazônia (ESA), Centro de Ciências Biológicas (CCBS), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, Pará, 2018.

SERVANT-MIKLOS, V. F. C. Fifty Years on: A Retrospective on the World's First Problem-based Learning Programme at McMaster University Medical School. **Health Professions Education**, v. 5, p. 3-12, 2018. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2452301118300592>> Acesso em: 10 oct. 2020.

SEVERINO, A. J.; **Metodologia do Trabalho Científico**; 23ª ed. -São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, R.S.; GALIAZZI, M.C. O jogo da compreensão na análise textual discursiva em pesquisas na educação em ciências: revisitando quebra-cabeças e mosaicos. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 799-814, 2018.

PAIVA, M. R. F.; PARENTE, J. R. F.; BRANDÃO, I. R.; QUEIROZ, A. H. B.; Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE**, Sobral, v. 15 n°02, p. 145-153, jun/dez – 2016.

PIVETTA, H. M. F.; SCHLEMMER, N.; ROVEDA, P. O.; ISAIA, S. M. A.; POROLNIK, S.; COCCO, V. M. Percalços da Docência Universitária nas Ciências da Saúde. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623675639>

TEIXEIRA, R. C. Aderência dos cursos de Fisioterapia da região Norte às Diretrizes Curriculares Nacionais. **Fisioter. Mov.**, Curitiba, v. 25, n. 1, p. 47-54, jan./mar. 2012. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/fm/v25n1/a05v25n1>>.

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](http://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/rii/816/9/PPC_%20Fisioterapia_Uruguaiana.pdf)>

UTIDA, Victor Hugo de Sousa. **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.

VELOSO, Mariana Dond.; PEQUENO, Alice Maria Correia.; NEGREIROS, Francisca Diana da Silva. Metodologias de aprendizagem no ensino superior de saúde: o fazer pedagógico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 354-370, abr./jun., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i2.11860

VERAS, K. M.; LIMA, M. S. L.; NASCIMENTO, T. S.; ALVES, R. R. A didática na visão dos docentes na área da saúde. **Educação & Linguagem**, ISSN: 2359-277X, ano 4, nº 2, dez., p. 90-102, 2017.

VILLARDI, ML, CYRINO, EG, and BERBEL, NAN. 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. Available from SciELO Books.

## APÊNDICES

### **Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido *on-line* enviado aos professores.**

Prezado participante, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“Percepções de Professores e Estudantes quanto à Utilização de Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem em Curso de Graduação em Fisioterapia”**, desenvolvida pelas pesquisadoras **Gisele Silveira Blanco**, discente de Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Unipampa, e **Tainá Fernandes** discente do Curso de Graduação em Fisioterapia da Unipampa, sob orientação do **Professor Dr. Vanderlei Folmer**.

Esta pesquisa tem por objetivo principal verificar as percepções de professores e estudantes em relação à utilização de metodologias ativas no curso de Fisioterapia. A justificativa deste trabalho é calcada na premissa de que as percepções e olhares dos professores e dos estudantes são uma oportunidade de reflexão, e o estímulo à reflexão crítica sobre a vivência se torna uma exigência para o aperfeiçoamento profissional do professor e do amadurecimento do estudante.

Serão incluídos nesta pesquisa os professores em atividade no curso de graduação em Fisioterapia, bem como, os estudantes do curso de graduação em Fisioterapia que estejam matriculados e frequentando regularmente entre o segundo e o décimo semestre.

Sua participação é extremamente importante porquê através desta pesquisa é esperado que o professor seja estimulado a refletir sobre sua prática, e compartilhar suas experiências com a comunidade científica. Também é esperado que as percepções dos estudantes quanto as metodologias que são eficazes no seu processo de construção de conhecimento, ganhem visibilidade.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma.

Sua participação ocorrerá a partir do preenchimento de um questionário *on-line*, com o tempo estimado de preenchimento de aproximadamente 20 minutos, com seis questões abertas e duas fechadas. O mesmo poderá ser respondido no momento e local de sua preferência. Caso você seja professor as questões que você receberá são relacionadas às suas percepções quanto à utilização de Metodologias Ativas como estratégia de ensino-aprendizagem, bem como seu entendimento em relação a aspectos facilitadores e aspectos limitantes destas metodologias. Caso você seja estudante, você receberá um questionário com questões sobre a efetiva utilização das Metodologias Ativas, os componentes curriculares onde estas metodologias foram aplicadas e a sua percepção, como discente, sobre pontos positivos e negativos na utilização destas para seu processo de ensino-aprendizagem.

Você poderá a qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, solicitar informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, em qualquer aspecto que desejar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo. Havendo qualquer dúvida você poderá entrar em contato com os pesquisadores através dos meios: (55) 996292500 – Gisele Silveira Blanco; e-mail: [gsb.om75@gmail.com](mailto:gsb.om75@gmail.com); (55) 999161189 - Tainá Fernandes; e-mail: [tainaf543@gmail.com](mailto:tainaf543@gmail.com). São aceitas inclusive ligações a cobrar.

Se houver algum dano, decorrente da presente pesquisa, você terá direito à indenização, através das vias judiciais, como dispõem o Código Civil, o Código de Processo Civil, na Resolução nº 466/2012 e na Resolução nº 510/2016), do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

De maneira a garantir o sigilo dos participantes, os mesmos serão identificados por números arábicos. Todos os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente com finalidades científicas conforme previsto no consentimento do participante. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resoluções 466/12 e 510/16 do CNS e orientações do CEP/Unipampa e com o fim deste prazo, será descartado.

Sua participação nesta pesquisa trará como benefício estimular o aprofundamento da reflexão de professores e estudantes, e o entendimento com relação à aspectos que possam ser melhorados no processo de uso de metodologias ativas no ensino superior, bem como, fomentar a produção de material científico que sirva como base para investigações futuras sobre o tema.

Os riscos que envolvem sua participação no presente estudo são mínimos. Caso você se sinta desconfortável ou constrangido (a) em responder alguma questão, você poderá deixá-la em branco, interromper o preenchimento e retomá-lo quando se sentir mais confortável ou abandonar o estudo.

O retorno aos participantes desta pesquisa sobre os resultados da mesma ocorrerá por relatório a ser enviado via *e-mail* individual institucional.

“Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa. O Comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas”.

Tel do CEP/Unipampa: (55) 3911-0202, voip 2289

E-Mail: [cep@unipampa.edu.br](mailto:cep@unipampa.edu.br)

<https://sites.unipampa.edu.br/cep/>

Endereço: Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592

Prédio Administrativo – Sala 7A

Caixa Postal 118 Uruguaiana – RS

CEP 97500-970

Contato com a pesquisadora responsável:

Gisele Silveira Blanco

Tel: (55) 996292500

e-mail: [gsb.om75@gmail.com](mailto:gsb.om75@gmail.com)

Ao **aceitar** participar da pesquisa você deverá marcar no campo abaixo a alternativa “**concordo em participar desta pesquisa**”, o que corresponderá à assinatura do TCLE, o qual poderá ser impresso se assim o desejar. Caso não concorde em participar, por favor, feche essa página no seu navegador.

Ao assinar este termo de consentimento livre e esclarecido, uma cópia do mesmo será automaticamente enviada para seu endereço eletrônico informado no questionário *on-line*.

Uruguaiana, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

---

Gisele Silveira Blanco

**Apêndice B – Questionário *on-line* enviado aos professores.**

- 1) \*Assinale qual ou quais as áreas nas quais você atua como professor na graduação de fisioterapia:  
 Ciências Biológicas e da Saúde  
 Ciências Sociais e Humanas  
 Saúde Coletiva  
 Conhecimentos Investigativos e das Ciências Exatas  
 Conhecimentos Fisioterapêuticos  
 Estágios Curriculares
  
- 2) O que são Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem (MAEA) para você?
  
- 3) \*Você utiliza MAEA nos componentes curriculares com os quais trabalha?  
 sim     não
  
- 4) Caso tenha respondido SIM na pergunta anterior, quais MAEA você utiliza?
  
- 5) Quais as facilidades que você percebe na utilização de MAEA no curso de graduação em Fisioterapia?
  
- 6) Quais as dificuldades que você percebe na utilização de MAEA no curso de graduação em Fisioterapia?
  
- 7) Quais os pontos positivos que você percebe na utilização de MAEA no curso de graduação em Fisioterapia?
  
- 8) Quais os pontos negativos que você percebe na utilização de MAEA no curso de graduação em Fisioterapia?

\*Questões obrigatórias.

**ANEXOS**

**A – Comprovante de submissão do manuscrito:** "ANÁLISE DAS DIRETRIZES NACIONAIS E INSTITUCIONAIS PARA A UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA GRADUAÇÃO EM FISIOTERAPIA".

11 de set. de

**Kyldes Batista Vicente** <rev.humanidades@unitins.br:

2020 13:54

para mim, Tainá, Vanderlei

Olá,

ANDRÉIA CAROLINE FERNANDES SALGUEIRO submeteu o manuscrito "ANÁLISE DAS DIRETRIZES NACIONAIS E INSTITUCIONAIS PARA A UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA GRADUAÇÃO EM FISIOTERAPIA" à editora Humanidades & Inovação.

Em caso de dúvidas, entre em contato. Agradecemos por considerar nossa editora como um veículo para seus trabalhos.

Kyldes Batista Vicente

**B – Escopo da revista escolhida para a submissão do manuscrito:** “USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA GRADUAÇÃO EM FISIOTERAPIA: PERCEPÇÃO DOCENTE”.

Acessível em:

<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/about/editorialPolicies#focusAndScope>  
e

## Foco e Escopo

**Estudos em Avaliação Educacional** é um periódico científico quadrimestral da Fundação Carlos Chagas (FCC). Criado em 1990, tem como objetivo divulgar a produção acadêmica relacionada com o campo da avaliação educacional, acolhendo trabalhos originários de diferentes áreas das ciências humanas, com perspectivas teóricas e metodológicas diversas, propiciando a troca de informações e o debate acadêmico.

Publica trabalhos inéditos, apresentados sob a forma de artigos, ensaios teórico-metodológicos, relatos de experiência, entrevistas e resenhas. Excepcionalmente, serão aceitos trabalhos já publicados em revistas estrangeiras, que tragam uma contribuição relevante para o campo.

Os textos são publicados em português e espanhol, em versão impressa e *on-line*, no Portal de Publicações da FCC e em diversas bases indexadoras. Trabalhos submetidos em outros idiomas são traduzidos para o português, sendo o original também disponibilizado. A cada número, publica-se uma versão em inglês de um artigo escolhido pelo Comitê Editorial.

Os manuscritos aprovados passam por revisão textual e estatística e são divulgados no formato *ahead of print*, antes mesmo da publicação do número impresso.

**Estudos em Avaliação Educacional** não cobra taxa de submissão ou de editoração de artigos (*articles processing charges – APC*). A versão *on-line* é de [acesso aberto e gratuito](#).