

A transição da metodologia tradicional no ensino médio para as metodologias ativas no ensino superior de Medicina

The transition from traditional teaching-learning methodology in high school to active teaching-learning methodologies in Medical School

Leia Bezerra Sartori
Andreia Oliveira Pinhal de Castro
Meiriele Borges da Silva Mundim
Brunno Alexandre Nascimento Ribeiro
Thiago Artur de Moraes
E-mail: nairim75@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.47224/revistamaster.v9i18.538>

Resumo

O trabalho objetivou avaliar a percepção dos alunos da transição das metodologias tradicionais no ensino médio para as metodologias ativas no ensino superior, bem como analisar as principais diferenças entre as metodologias tradicionais de ensino e as metodologias ativas. Foi feita uma pesquisa de campo qualitativa com aplicação de entrevista semiestruturada com discentes do ensino superior do 2º, 3º e 4º períodos do curso de Medicina do Centro Universitário IMEPAC de Araguari. A partir da análise dos resultados observou-se que os entrevistados reconhecem as diferenças entre as metodologias, além disso, destacaram três desafios principais na transição, sendo esses, o gerenciamento do tempo, a dificuldade na busca por conteúdo e o estudo prévio às aulas. Em contraste, os alunos entrevistados apontaram possíveis melhorias nas ações de acolhimento da Instituição no processo de transição, principalmente alinhamento e treinamento dos docentes. Observou-se também que a maioria dos alunos tivera mudanças positivas em sua percepção sobre a metodologia ativa desde o início do curso, com melhorias significativas na eficiência do estudo, organização da rotina e habilidades de pesquisa.

Palavras-chave: Educação Médica; Modelos Educacionais; Ensino Superior.z

Abstract

This study aimed to assess students' perceptions of the transition from traditional teaching-learning methodologies in high school to active teaching-learning methodologies in medical school, as well as to identify the primary differences between these methodologies. A qualitative field research was conducted, involving the administration of semi-structured interviews with students from the second, third, and fourth semesters of the medical graduation program at Centro Universitário IMEPAC de Araguari. The analysis of the results revealed that the interviewees acknowledged the differences between the methodologies and, furthermore, highlighted three principal challenges in the transition: time management, difficulties in research, and the need to study before class. In contrast, the interviewed students suggested possible improvements for the graduate school's welcoming actions during the process of transition, primarily the alignment and training for faculty. They noted significant improvements in study efficiency, routine organization, and research skills. It was also observed that they had positive changes towards their perception about active teaching-learning methodology since the beginning of the course, with significant improvements in studying efficiency, organization of their routine, and research skills.

Keywords: Medical Education; Educational Models; University education.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo globalizado atrelado à tecnologia em seus diversos aspectos, embora exista um movimento de avanço na educação na busca de metodologias menos convencionais e mais dinâmicas, o ensino no Brasil ainda hoje é marcado por metodologias tradicionais. Por conseguinte, nas últimas décadas,

as relações entre as pessoas com elas mesmas, no mundo de trabalho e escola, são decorrentes do impacto das transformações sociais, econômicas, culturais e tecnológicas na vida das pessoas, sendo a escola, a mais afetada, frente à sua estrutura de solidez histórica. Sendo assim, o Brasil encontra desafios na educação para alcançar a modernização, visto que a formação atual é mais complexa, na qual a demanda busca associar os conhecimentos às práticas que aprimoram o papel ativo do aprendiz. (Diesel *et al.*, 2017).

Mesmo assim, ainda é mais comum a influência do método tradicional de ensino, no qual os estudantes mantêm uma postura passiva, que recebe e memoriza informações, perante um ensino centrado na docência e na transmissão de conteúdo, levando a uma atitude passiva de reprodução dos alunos. (Diesel *et al.*, 2017).

Por isso, o ensino é bastante questionado relativo às suas adaptações aos modelos contemporâneos e resistência até os dias atuais, apesar de ter passado por diversas modificações/adaptações ao longo dos anos. (Lacerda e Santos, 2018).

Nesse mesmo contexto brasileiro, agora no ensino superior, embora ainda não haja predominância das metodologias ativas, algumas instituições já reconhecem essa necessidade de modernização quando analisam os produtos do ensino tradicional. Segundo Emílio Crisol Moya (2016) a metodologia ativa traz um novo conceito no ensino aprendizagem, passando de um método onde o professor é o detentor do conteúdo para o facilitador da aprendizagem, nesse segundo método o aluno tem participação ativa no processo. Sendo assim, cada Universidade deve desenhar sua missão e projeto de ensino, que deve contemplar o aluno como autor principal do processo de ensino aprendizagem. O objetivo é que o aluno construa seu conhecimento e habilidades flexíveis e que continue esse processo de autoaprendizagem ao longo de sua caminhada.

Nesse momento, as instituições devem atentar para além das entregas acadêmicas dos alunos e da formação técnica destes futuros profissionais, devem, pois, considerá-los enquanto agentes em formação, especialmente na transição que acontece com ingresso no ensino superior. Complementando a ideia, Lacerda & Santos (2018) acrescentam que, quando os métodos e modelos não tradicionais são bem estruturados, podem ser a solução para este molde, no qual acrescenta a construção de uma formação de nível superior integral ao incluir competências e habilitar profissionais mais preparados e competitivos para o mercado de trabalho.

As metodologias ativas envolvem a participação do aluno, baseado em troca de experiências e no coletivo, adquirindo habilidades de trabalho em equipe. A interação do aluno professor e aluno com aluno, favorece o desenvolvimento do conhecimento teórico e habilidades necessárias para o desenvolvimento profissional que exige cada vez mais estas habilidades, o aluno torna-se o principal responsável pelo próprio conhecimento e o professor, um facilitador do seu processo de aprendizagem (Moya, 2016).

Para Vergara *et al.* (2020), o referencial teórico na visão dos alunos costuma ser complexo e desinteressante, além de distante da realidade prática vivenciada, sendo uma das razões de desinteresse pelos alunos que percebem a importância da teoria unida à prática. Uma aprendizagem colaborativa pode ser um método que permita trazer ensinamentos e motivar os alunos.

A participação dos alunos necessária na metodologia ativa pode ser considerada uma dificuldade de aplicação, uma vez que as metodologias tradicionais trazem o aluno à posição de inatividade no processo. Sendo necessárias ações para quebrar esse paradigma e não apenas criar metodologias ativas com o objetivo de melhorar o modelo tradicional, mas incluindo o uso de indicadores que permitam definir os tipos de aluno e mensurar o contexto de aprendizagem na aplicação de metodologias ativas (Fidalgo-Blanco *et al.*, 2019). Por outro lado, espera-se que as gerações mais novas não se contentem apenas com os métodos tradicionais. De acordo com Moran (2015, p. 17) “está acontecendo uma busca de alternativas de setores educacionais importantes, públicos e privados. Esse movimento se intensificará muito proximamente, porque as crianças não aceitam um modelo vertical, autoritário e uniforme de aprender”.

A comunicação entre iguais (os alunos entre si) também adquire maior importância. Os alunos trocam informações, participam conjuntamente em atividades, resolvem desafios, realizam projetos e avaliam-se mutuamente. Isso já acontece fora da escola nos grupos das redes sociais, onde compartilham-se interesses e vivências (Morán, 2015).

Devido a essas mudanças, algumas instituições de ensino têm procurado por novas abordagens para o processo de ensino-aprendizagem, por meio da reorganização de seu currículo e da integração da teoria com a prática, do ensino com o serviço, destacando-se o emprego das metodologias ativas de aprendizagem (Lovato, 2018).

Segundo Torres, Sampaio e Caldeira (2019), o discente ao ingressar no curso superior encontrará dificuldades relacionadas a adaptação do novo método de ensino, pela mudança de modelo de ensino e pela imaturidade inerente a idade e as mudanças nessa fase da vida, pois exige uma postura de gerenciar e controlar sua própria construção de conhecimento, sendo responsável pela resolutividade de problemas e situações conflitantes, além de decisões em grupo. O processo de transição permanece pouco discutido, não são evidenciados estudos afins de identificar a percepção dos alunos quanto as dificuldades dessa mudança. Essa percepção pode contribuir para o enfrentamento desses desafios enfrentados pelos alunos de medicina frente a transição metodológica.

Por fim, não há método aplicável de forma generalizada, devendo-se buscar o contexto social no qual os alunos estão inseridos, uma vez que a realidade sociocultural tem grande interferência direta nos interesses dos alunos, bem como em seus objetivos, impactando no processo de ensino e aprendizagem. (Lacerda; Santos, 2018).

Assim, a partir da pesquisa, buscou-se compreender a percepção dos alunos com relação a transição da metodologia tradicional no ensino médio para as metodologias ativas no ensino superior de Medicina do Centro Universitário IMEPAC.

2 METODOLOGIA

Para a realização deste estudo, foi feita uma pesquisa qualitativa com alunos do ciclo básico de Medicina do Centro Universitário IMEPAC. Segundo Minayo (2012), o principal objetivo da pesquisa qualitativa é compreender. Ao compreender, é necessário levar em consideração a singularidade de cada indivíduo, pois sua subjetividade reflete sua experiência de vida completa. Toda compreensão é parcial e incompleta, tanto por parte do entrevistado, que tem uma compreensão contingente e limitada de sua vida e mundo, quanto pelos pesquisadores, que também possuem suas próprias limitações naquilo que compreendem e interpretam.

O estudo foi realizado na faculdade de Medicina do Centro Universitário IMEPAC, com os alunos do ciclo básico de Medicina, exceto alunos do 1º período por ainda não terem a experiência de um semestre concluído com a metodologia ativa, sendo os alunos 2º, 3º e 4º períodos desta instituição selecionados conforme critérios de inclusão e exclusão, os quais foram entrevistados em agosto de 2023 por meio de questionário semiestruturado aplicado em uma sala da instituição de forma individualizada. De acordo com Sampieri *et al.* (2013), a coleta deve ser feita em ambiente familiar do entrevistado para uma abordagem mais assertiva.

Foram selecionados, de forma aleatória e voluntária, 15 alunos, 5 alunos do segundo período, 5 alunos do terceiro período e 5 alunos do quarto período. Assim, essa amostra é caracterizada como "autosselecionada" já que as pessoas se apresentam como participantes no estudo ou atendem a um convite. Ainda, de acordo com Sampieri *et al.* (2013), o tamanho amostral em pesquisas qualitativas não

obedece a um parâmetro definido e a decisão para compor o número de entrevistados é do pesquisador, desde que atendidos alguns fatores: a capacidade operacional da coleta e de análise, a natureza do fenômeno em análise e o entendimento do fenômeno, sendo este o mais importante, buscando a compreensão profunda do ambiente e do problema de pesquisa.

A partir dessas considerações, o recrutamento foi feito em 2 etapas, para as quais, primeiramente, foi realizado o contato com os representantes de cada período, que repassaram o convite para os demais estudantes e, posteriormente, foram agendadas as entrevistas com aqueles que aceitaram o convite.

Ainda para a seleção, foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão. Os critérios de inclusão abarcaram alunos dos períodos supracitados do curso de Medicina, regularmente matriculados e que cursaram o primeiro período nesta instituição. Foram excluídos os estudantes que não cumpriam os requisitos de inclusão, aqueles com formação superior prévia bem como os que não aceitaram as condições do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Não houve diferenciação por sexo ou qualquer outro parâmetro além dos critérios acima estabelecidos, caracterizando-se, portanto, de acordo com Sampieri *et al.* (2013) como uma amostra diversa, que visa entender diferentes perspectivas de um fenômeno.

Mediante a necessidade de compreender a realidade dos participantes frente ao problema de pesquisa, optou-se por uma entrevista individualizada com questões semiestruturadas. Segundo Flick (2008), o estudo de um questionário em uma entrevista semiestruturada é uma etapa anterior ao entendimento e análise dos resultados em um método qualitativo. Conforme Sampieri *et al.* (2013), esse tipo de entrevista se baseia em um roteiro de assuntos ou perguntas a fim de obter mais informações sobre o tema desejado, buscando compreender os fenômenos a partir da perspectiva dos participantes sem medir os eventos de forma quantitativa.

Após realizadas as entrevistas, diante dos achados de campo - as transcrições das entrevistas - o material foi lido e relido. Para Gomes (2005), isso se faz necessário para impregnação do conteúdo e posterior organização dos dados. A partir das transcrições, foi feita uma análise temática dos dados. Para Minayo (2012), a condução de uma análise temática envolve a identificação dos núcleos de sentido inerentes à comunicação, cuja presença ou recorrência de termos pode possuir relevância para o propósito analítico determinado.

Essa leitura possibilitou o início da análise de dados e a divisão dos elementos chaves. Para isso, Minayo (2012) propõe: organização dos relatos e os dados de observação em determinada ordem; elaboração transversal do conjunto, visando recortar cada item do texto, a fim de organizá-los, separá-los e classificar o material; e, finalmente, a compreensão das estruturas de relevância. Desse modo, as respostas para cada pergunta da entrevista foram analisadas primeiramente de forma individual e, assim, obtiveram-se quinze respostas, que correspondem às transcrições dos participantes para cada pergunta do questionário.

Gomes (2005) complementa que nesta etapa busca-se uma real interpretação dos participantes, evitando generalizações, e para análise alguns passos são importantes, como uma elaboração de um plano descritivo das falas, que agrupa e destaca as convergências ou divergências de opiniões, realizando a extração de tudo que for relevante e associado ao tema da pesquisa, além de capturar ideias principais que apoiem as conclusões da análise.

Assim sendo, os dados foram estruturados, destacando os elementos mais importantes de cada resposta por participante. Isso resultou em um documento no qual os principais achados estavam organizados e separados dentro de cada pergunta. Em seguida, foi realizada uma análise de dados, considerando elementos convergentes e divergentes, com o propósito de serem classificados de acordo com sua prevalência e relevância. Na sequência, foi feito um relatório para cada pergunta, buscando compreender as principais ideias.

Como resultado, foram construídos 6 relatórios, um para cada pergunta da entrevista. A partir disso, foi realizada uma análise geral e considerações a respeito dos achados. Para Gomes (2005), trata-se da fase mais complexa, porque vai além da categorização dos dados, uma vez que o pesquisador ultrapassa as descrições dos dados, momento no qual se deu a real interpretação, estabeleceram-se as conexões e explicações, com o objetivo de validar os dados e confirmar as hipóteses da pesquisa.

Todo esse trabalho foi realizado conforme projeto de pesquisa aprovado no Comitê de Ética e Pesquisa sob parecer número 6.329.212/2023.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As entrevistas foram realizadas com cinco alunos de cada período do ciclo básico de Medicina, 2º, 3º e 4º períodos, totalizando 15 entrevistados. A partir da análise dos dados, buscamos compreender a percepção dos alunos com relação à transição da metodologia tradicional no ensino médio para as metodologias ativas no ensino superior de Medicina, analisando alguns aspectos mais específicos que serão descritos a seguir.

3.1 COMPREENSÃO QUE DISCENTES POSSUEM ACERCA DAS METODOLOGIAS DE ENSINO ATIVA E TRADICIONAL

Este estudo investigou inicialmente a percepção dos entrevistados (E) sobre as metodologias ativa e tradicional no contexto educacional. Os resultados indicam que a maioria dos alunos associa a metodologia tradicional a aulas expositivas, onde o professor é o detentor do conhecimento e os alunos assumem uma postura passiva na aprendizagem. Enquanto, a metodologia ativa é vista como um modelo em que os alunos são incentivados a serem proativos, assumindo responsabilidade pelo próprio aprendizado, enquanto o professor atua como mediador ou apoio conforme necessário. Também foram destacadas práticas específicas associadas à metodologia ativa, como estudo prévio e aula invertida.

Em suma, os alunos demonstram compreensão sólida das diferenças entre as metodologias, sem grandes discrepâncias entre grupos de diferentes períodos.

Na tradicional, o aluno é muito mais passivo. A gente vai para a sala, a gente ouve o professor jogar a informação na gente e a gente tenta absorver isso. Os alunos são um pouco mais aplicados, eles tentam buscar outras maneiras de facilitar essa absorção, mas termina aí. (E1)

Os recursos que são utilizados são totalmente diferentes da metodologia tradicional no sentido que elas abrangem o nosso entendimento, a partir de uma participação mais efetiva, não no sentido muito passivo, mas faz com que a gente veja de forma clara aquilo que a gente está estudando. Diferente de uma metodologia passiva, onde a gente simplesmente escuta o professor falar e a partir dessas ferramentas a gente consegue ter uma interação, uma vivência maior. E aí consegue fazer essa relação entre o ensino e a prática em si. (E3)

A principal função da metodologia ativa é desafiar o aluno, colocar o aluno como o centro das atenções, e a tradicional já é mais assistida, pois você lê a matéria e não participa tão ativamente, como o próprio nome diz. Então pra mim isso é a diferença de cada um. (E4)

Paiva (2016) ressalta que todas as opções de metodologias ativas colocam o aluno em situações que desafiam seu potencial intelectual, incentivando-o a estudar para compreender e superar problemas ou desafios.

Segundo Wagner e Martins Filho (2022), as metodologias ativas de ensino-aprendizagem (MAP), manifestam-se em um paradigma educacional em que os discentes assumem um papel central e ativo no processo de aquisição de conhecimento, contrastando com o modelo convencional de ensino, onde o docente é a figura central responsável por transmitir o conhecimento aos alunos.

Ribeiro, Albuquerque e Resende (2020) relatam que a falta de maturidade acadêmica no início do curso dificulta o processo de aprendizagem e ter uma atividade híbrida, somando aula expositiva, problematizações e debates, seria vantajoso para uma construção sólida do conhecimento.

3.2 PERCEPÇÃO DESTES ALUNOS NA TRANSIÇÃO DA METODOLOGIA

Analisando a percepção dos entrevistados entre as metodologias do ensino médio e do curso de medicina, identificou-se nos relatos tanto experiências positivas como desafios. Entre os que relataram uma transição negativa, a maioria enfrentou dificuldades em se adaptar à necessidade de ser proativo no aprendizado, incluindo busca de conteúdo, gerenciamento de tempo e falta de direcionamento dos professores.

Por outro lado, os que descreveram uma transição positiva, destacaram fatores como familiaridade prévia com a metodologia ativa, benefícios de estudar de forma autônoma e uma preferência pelo novo modelo de aprendizado.

Em resumo, há uma divisão equilibrada entre aqueles que enfrentaram desafios na transição e os que a encararam de forma positiva, evidenciando a importância da preparação dos alunos para uma maior autonomia no processo de aprendizagem.

Eu sempre fui aquele tipo de aluno que gostava de buscar informação. Então, quando cheguei aqui, que eu vi que era metodologia ativa, eu não senti muita dificuldade. Claro que é diferente do ensino médio, mas eu já estava acostumado a isso, então eu não tive um grande choque. (E1)

A transição não foi tão complexa, por eu já ter passado no cursinho, eu já estudava sozinho há um tempo. Isso particularmente é uma coisa que contribui muito para mim. (E2)

Acho que principalmente o primeiro período foi muito difícil, eu não tinha gostado da metodologia ativa, eu me atrasava sem estudar e chegava perdida sem entender nada. Mas depois eu acho que com o amadurecimento, eu já consigo organizar melhor a minha agenda, meu horário, então eu acho que agora está sendo mais tranquilo, já estou aprendendo como funciona. (E6)

Diesel, Baldez e Martins (2017) reforçam que quando o sujeito se encontra passivo em seu processo de aprendizagem, limita-se a receber e reproduzir o conteúdo transmitido, enfatizando a memorização em detrimento de uma compreensão significativa. Esse perfil de aluno é típico de um modelo tradicional de ensino, que ainda persiste consideravelmente no âmbito acadêmico.

Para Pinto *et al.* (2018), nas metodologias ativas de ensino, colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem é o ponto de partida para que ele desenvolva senso crítico em relação ao que foi aprendido e competências que permitam aplicar o conhecimento adquirido no mundo real.

3.3 PRINCIPAIS DESAFIOS ENFRENTADOS NESTA TRANSIÇÃO

Os entrevistados destacaram três desafios comuns: gerenciamento do tempo, busca por conteúdo e estudo prévio às aulas. Os alunos enfrentaram dificuldades para estudar previamente devido à carga horária intensa, ao volume extenso de estudo, à busca por fontes confiáveis e à falta de direcionamento dos professores. Além disso, a organização do tempo diante de outros compromissos é um desafio independente. A falta de orientação dos professores foi apontada na dificuldade de encontrar conteúdo. O tempo necessário para pesquisa, a validação das fontes e a seleção de conteúdo relevante foram desafios relatados pelos alunos. Além disso, os alunos mencionaram que encontram dificuldades tanto em realizar o estudo quanto em encontrar tempo para isso, devido à sobrecarga de aulas e à incerteza sobre a relevância do conteúdo.

Outros desafios citados pontualmente incluem a adaptação à leitura de livros técnicos, o estranhamento em relação às ferramentas da metodologia ativa e a falta de padronização no uso delas pelos professores. Fragilidades emocionais, como cansaço, desânimo e estabilidade mental, também foram mencionadas. Esses desafios refletem a complexidade do ambiente acadêmico da Medicina e a responsabilidade dos alunos sobre seus estudos.

Ah, eu achei que foi bem difícil primeiro período, eu sofri bastante. É essa questão mesmo, de correr atrás. Eu achava muito complicado você que tem que correr atrás do professor. Você que tem que correr atrás dele, você estuda, você tem que ir atrás, perguntar se você tiver dúvida, se você não está entendendo, você tem que perguntar, mas você tem que ter uma base, então é a questão de você buscar mesmo. Eu tive esse empecilho assim no início. (E8)

Os principais desafios são a organização do tempo, conseguir organizar tudo e dar conta de todas as matérias é bem difícil. (E11)

Eu acho que o mais difícil foi a gestão do tempo, porque eu queria fazer muita coisa mas eu não me organizava, deixava tudo para última hora e ficava aquele caos. Eu acumulava tudo e ficava caótico. Não conseguia estudar antes das aulas. Acho que esse foi o principal desafio mesmo. (E6)

Às vezes, não vai dar tempo de ler tudo e também você não sabe o que você precisa estudar, o que você não precisa. O professor não disponibiliza nenhum material específico. Nada, nada, nada. Então, eu acho que foi mais difícil ainda, porque aí você tem que buscar um livro, alguma coisa e nos livros sempre vem muito aprofundado. Então, a dificuldade é essa que eu apresentei. (E2)

Para Fidalgo-Blanco *et al.* (2019), a participação dos alunos necessária na metodologia ativa pode ser considerada uma dificuldade de aplicação, uma vez que as metodologias tradicionais trazem o aluno à posição de inatividade no processo. Sendo necessárias ações para quebrar esse paradigma e não apenas criar metodologias ativas com o objetivo de melhorar o modelo tradicional, mas incluindo o uso de indicadores que permitam definir os tipos de aluno e mensurar o contexto de aprendizagem na aplicação de metodologias ativas, reconhecendo essas dificuldades.

Segundo Borges e Alencar (2014), é crucial planejar cuidadosamente o estímulo dado aos alunos para incentivá-los na busca pelo conhecimento, assim como os recursos didáticos utilizados. Para garantir o sucesso da metodologia ativa, os professores devem conceber maneiras e estratégias inovadoras que orientem a formação crítica dos estudantes, promovendo assim uma aprendizagem significativa e autônoma.

3.4 IMPORTÂNCIA DE AÇÕES DE ACOLHIMENTO NESSE PROCESSO

Na entrevista, questionou-se sobre possíveis ações para facilitar a transição entre metodologias no curso de Medicina. As principais sugestões incluíram: apresentação da metodologia ativa e treinamento das ferramentas disponíveis, indicação mais clara e objetiva de materiais pelos professores com indicação de referências bibliográficas com mais objetividade, qualidade e relevância, maior direcionamento e sensibilidade dos professores. De acordo com os alunos, essas ações poderiam fornecer suporte e orientação mais adequados para uma transição suave entre metodologias no contexto do ensino médico.

Assim, foi muito bom que no primeiro período alguns professores apresentaram essa metodologia, explicaram mais ou menos como que funciona. Assim, eu acho que seria melhor se todos os professores partissem de uma forma. (E5)

Há uma dificuldade de obter as informações, como por exemplo, como usar a biblioteca online. (E11)

Eu acho que o que a instituição não fez, que poderia ser estipulado, é todos os professores têm que mandar, selecionar, direcionar algum material, algum livro, porque isso não é uma regra, e fica o critério do professor. Tem professor que faz o roteiro de estudo dirigido, com aqueles pontos principais, pontos importantes, só que tem professor que não faz e também não envia material, só o nome do livro. (E2)

A gente às vezes fica perdido no meio de tanta informação, se às vezes a gente tivesse uma orientação, por exemplo, procurem essas informações nesses três livros, nessas páginas, por exemplo, ou nesses artigos específicos. Isso acho que daria uma filtrada maior no que a gente realmente precisa saber. (E4)

Segundo Wagner e Martins Filho (2022), a adoção de metodologias ativas implica uma reconfiguração do papel do educador, demandando uma relação diferenciada com o processo de aprendizagem dos estudantes. Entretanto, é importante notar que a formação dos profissionais da área da saúde tradicionalmente se baseou em abordagens pedagógicas mais tradicionais. Como resultado, muitos docentes têm experiência de ensino fundamentada em metodologias distintas das preconizadas pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Medicina.

Nesse sentido, dentre as principais sugestões citadas, nota-se uma dificuldade do corpo docente em orientar os alunos de forma mais eficiente, de modo a facilitar aos alunos nesse processo de transição metodológica. Para Matheus e Tino (2021), o sistema educacional está gradativamente se apropriando dessas metodologias, pois ainda encontramos de um lado, alunos com o sentimento de mal orientados, e de outro o corpo docente, dada sua formação tradicional, podem ser resistentes, logo, nota-se uma falha na aplicabilidade de maneira mais efetiva.

Para Wagner e Martins Filho (2022), a necessidade de educação continuada para os docentes é uma demanda destacada no âmbito das instituições de ensino superior (IES). Percebe-se que durante a contratação de docentes, aspectos relacionados ao ensino, como a capacidade de transferir conhecimento em aulas expositivas tradicionais, são mais valorizados, enquanto a promoção de metodologias ativas não são amplamente contempladas. Isso reforça a necessidade de uma educação continuada para os docentes a fim de desenvolver capacidades relacionadas às novas demandas e utilização do método ativo.

Estes mesmos autores, trazem, no que tange à capacitação, que a maioria dos professores já participou de algum tipo de treinamento, porém ainda enfrenta dificuldades em sua implementação junto aos alunos, sugerindo a necessidade de alterações, seja na abordagem metodológica, na extensão dos programas de capacitação, ou nos temas abordados junto a estes docentes.

3.5 MUDANÇA NA PERCEPÇÃO DA METODOLOGIA NO DECORRER DO CURSO

Por fim, os resultados indicam que a maioria dos alunos experimentou uma mudança positiva em sua percepção em relação à metodologia ativa desde o primeiro período. Esta mudança é frequentemente associada a melhorias na eficiência do estudo, organização da rotina, habilidades de pesquisa e autonomia no aprendizado.

Os alunos destacaram uma evolução significativa em sua abordagem de estudo, incluindo um estudo mais eficiente em menor tempo, uma melhor organização da rotina de estudos e uma maior capacidade de buscar e processar informações de forma autônoma. Além disso, reconhecem a importância do compromisso e da responsabilidade na sua jornada acadêmica. Outros fatores mencionados incluem a importância do apoio dos colegas de classe nos estudos e o papel crucial do autoconhecimento no desenvolvimento de estratégias de estudo eficazes.

Quanto à percepção do método pela instituição, houve relatos mistos. Enquanto alguns alunos notaram mudanças positivas, como a disponibilização de ferramentas de estudo específicas, outros não perceberam alterações significativas ou já estavam familiarizados com o método desde o início do curso.

Segundo Matheus e Tino (2021), a transição entre metodologias apresenta dificuldades e desafios, e esta não causaria menor dificuldade. Os professores podem apresentar resistência principalmente relacionada à sua formação que é baseada na metodologia tradicional e temos os alunos de outro que podem ser desinteressados e mal orientados o que foi evidenciado nesta pesquisa. A metodologia ativa é fundamentada em várias teorias e concepções sobre o ensino aprendido e indicam resultados promissores, portanto a implantação deve ser gradual, se apropriando cada vez mais dessa abordagem na construção do conhecimento.

Nossa! Teve muitas mudanças. Eu detestava metodologia ativa, não entendi pra que servia, não gostava de jeito nenhum, mas agora eu acho que também a gente vai aprendendo mais, a gerir o tempo, para ter mais responsabilidade, mais compromisso, agora eu já não já não gosto mais, já estou aceitando mais, já não é uma coisa difícil, eu acho que melhorou bastante e é importante pra nossa profissão. (E6)

A cada dia vamos descobrindo outras formas de estudar que são melhores, e eu acho que o autoconhecimento também é muito importante. (E7)

Eu acho que houve sim, bastante mudança e as principais é que a gente chega achando que não vai aprender nada, mas aí você aprende a pesquisar, a ler artigo e aprende a se virar. (E14)

Segundo Matheus e Tino (2021) o articulador maior desse processo de transição é o docente, pois apresenta capacidade de mediar, acompanhar e analisar todos os processos que serão percorridos pelos alunos. Os processos como situação problemas, ações e interações que buscam um processo de aprendizado, trocas e buscas nesse processo contínuo de conhecimento a partir do educador, fazendo uso adequado dessas ferramentas.

Em suma, os resultados sugerem uma adaptação geralmente positiva dos alunos à metodologia ativa e um reconhecimento da importância da metodologia na formação profissional, com melhorias significativas em áreas anteriormente desafiadoras. Aqueles que não perceberam mudanças frequentemente já estavam familiarizados com o método ou não sentiram necessidade de ajustes em sua abordagem de estudo.

De acordo com Paiva (2016), a escolha das metodologias ativas na educação em saúde é coerente com o perfil desejado para os profissionais da área. Eles demonstram interesse em resolver problemas e construir novos conhecimentos com base em experiências anteriores, o que proporciona ferramentas para enfrentar desafios. A capacidade formativa da metodologia ativa é uma estratégia essencial no ensino de profissionais de saúde, promovendo uma maior autonomia no aprendizado.

4 CONCLUSÕES

A pesquisa explorou a percepção dos alunos de Medicina em relação à transição da metodologia tradicional para as metodologias ativas, examinando suas compreensões, experiências e desafios. A análise dos dados revelou uma sólida compreensão por parte dos alunos das diferenças entre os dois modelos de ensino, com destaque para a postura mais ativa e autônoma exigida pelas metodologias ativas.

No que diz respeito à transição, os resultados mostraram uma divisão equilibrada entre aqueles que apontaram dificuldades e os que tiveram uma adaptação mais positiva. Os desafios comuns incluíram

dificuldades no gerenciamento do tempo, busca por conteúdo e estudo prévio às aulas. Além disso, houve sugestões de ações para facilitar essa transição, como a oferta de orientações mais claras e direcionadas por parte dos professores e uma maior integração das ferramentas e recursos disponíveis.

A evolução na percepção dos alunos ao longo do curso foi evidente, com a maioria relatando uma mudança positiva em relação à metodologia ativa. Esta mudança foi associada a melhorias na eficiência do estudo, organização da rotina e habilidades de pesquisa. Os alunos reconheceram a importância do compromisso, responsabilidade e autoconhecimento no processo de aprendizagem.

Em suma, os resultados destacam a importância de uma abordagem adaptativa e orientada para o aluno no contexto do ensino de Medicina, enfatizando a necessidade de apoio e orientação adequados para uma transição bem-sucedida entre metodologias de ensino. Essas descobertas fornecem sugestões valiosas para o desenvolvimento de estratégias educacionais mais eficazes e centradas no aluno.

5 REFERÊNCIAS

BORGES, TIAGO SILVA; ALENCAR, GIDÉLIA. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em revista**, v. 3, n. 4, p. 119-143, 2014.

COLARES, KARLA TAÍSA PEREIRA; OLIVEIRA, WELLINGTON DE. Metodologias Ativas na formação profissional em saúde: uma revisão. **Revista Sustinare**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2 jul-dez, 2018.

DIESEL, A.; BALDEZ, A.; MARTINS, S. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268–288, 2017.

FLICK, UWE. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Grupo A, 2008. E-book. ISBN 9788536318523. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536318523/>. Acesso em: 21 jun. 2023.

GOMES, ALBERTO ALBUQUERQUE. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **EccoS–Revista Científica**, v. 7, n. 2, p. 275-290, 2005.

LACERDA, F. C. B.; SANTOS, L. M. DOS. Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 23, n. 3, p. 611–627, 2018.

LOPES, JANAÍNA MACIEL *et al.* Autoeficácia de estudantes de medicina em duas escolas com metodologias de ensino diferentes (aprendizado baseado em problemas versus tradicional). **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, p. e047, 2020.

LOVATO, FABRÍCIO LUÍS; MICHELOTTI, ANGELA; DA SILVA LORETO, ELGION LUCIO. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, v. 20, n. 2, 2018.

MATHEUS, CARLOS CÉLIO; TINO, ROBSON A. Implementação da sala de aula invertida: o professor do ensino superior na transição de metodologia. **Fórum de Metodologias Ativas**, v. 3, n. 1, p. 215-225, 2021.

MINAYO, MARIA CECÍLIA DE SOUZA. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v. II, p. 15–33, 2015.

MOYA, E. C. Using Active Methodologies: The Student's View. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 237, p. 672–677, 2016.

PAIVA, MARLLA RÚBYA Ferreira *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, v. 15, n. 2, 2016.

PINTO, ANTÔNIO SÁVIO DA SILVA *et al.* Inovação didática-projeto de reflexão e aplicação de metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior: uma experiência com “Peer Instruction”. **Janus, Lorena**, v. 9, n. 15, p. 75-87. 2018.

RIBEIRO, JULIANA TERRA; ALBUQUERQUE, Natália Mariana Diógenes Silva de; RESENDE, Tania Inessa Martins de. Potencialidades e desafios da metodologia ativa na perspectiva dos graduandos de Medicina. **Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte**, v.10, e019233, p.1-19, 2020.

TORRES, VÂNIA; SAMPAIO, CRISTINA ANDRADE; CALDEIRA, ANTÔNIO PRATES. Ingressantes de cursos médicos e a percepção sobre a transição para uma aprendizagem ativa. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 23, p. e1700471, 2019.

VERGARA, D. *et al.* The challenge of increasing the effectiveness of learning by using active methodologies. **Sustainability (Switzerland)**, v. 12, n. 20, p. 1–16, 2020.

WAGNER, KATIA JAKOVLJEVIC PUDLA; MARTINS FILHO, LOURIVAL JOSÉ. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: uso, dificuldades e capacitação entre docentes do curso de Medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 46, p. e028, 2022.