

Percepções dos estudantes sobre o uso das metodologias ativas na disciplina Terapia Nutricional da Gestação à Adolescência do curso de Nutrição de uma Universidade em Curitiba-PR

Perceptions of students on the use of active methodologies in the discipline Nutrition Therapy of Gestation to Adolescence of the Nutrition course of a University in Curitiba-PR

Cyntia Erthal Leinig

Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, Brasil.

E-mail: cyntia.leinig@pucpr.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0094-8331>

Revista Brasileira de Ensino Superior, Passo Fundo, vol. 4, n. 4, p. 101-116, Outubro-Dezembro, 2018 - ISSN 2447-3944

[Recebido: Abril 02, 2018; Aceito: Setembro 16, 2019]

DOI: <https://doi.org/10.18256/2447-3944.2018.v4i4.2591>

Endereço correspondente / Correspondence address

Cyntia Erthal Leinig

Curso de Nutrição – Escola Ciências da Vida

Rua Imaculada Conceição, 1155

Curitiba, PR, Brasil

CEP 80215-901

Sistema de Avaliação: *Double Blind Peer Review*

Editora: Thaísa Leal da Silva

Como citar este artigo / How to cite item: [clique aqui!/click here!](#)

Resumo

As demandas da sociedade moderna exigem uma educação transformadora. Profissionais com perfil crítico-reflexivo e capazes de trabalhar adequadamente em equipes é fundamental, o que requer a utilização de novas metodologias de ensino-aprendizagem. Um aspecto desafiador na aplicação dessas metodologias diz respeito ao estudante, pois este nem sempre está preparado para a mudança e há dúvidas sobre a efetividade do aprendizado numa ótica distante da tradicional. Assim, este artigo tem por objetivo avaliar as percepções dos estudantes sobre a utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem numa disciplina da área clínica do curso de graduação em Nutrição de uma Universidade de Curitiba. Estudo descritivo, tipo relato de experiência, elaborado no contexto do uso de metodologias ativas numa disciplina ministrada no quinto período do Curso de Nutrição e ocorrida no primeiro semestre de 2017. Foi fundamentado em questionários realizados pelos estudantes em dois momentos, no meio e ao final da disciplina. As questões buscaram levantar percepções dos estudantes sobre o processo ensino-aprendizagem, compreendendo o perfil do estudante enquanto componente de equipes; o esforço do estudante em relação ao processo; pontos positivos e negativos do método e sua relação com a prática. A turma em questão tinha 43 estudantes, sendo 86% mulheres. Pela análise dos relatos, observa-se que os estudantes fizeram uma avaliação positiva do método, principalmente no foco específico da interação e do compartilhamento do conhecimento entre os pares. Além disso, foi evidenciado que a essencialidade do método diz respeito ao estímulo da autonomia do estudante, o que é componente fundamental para um aprendizado significativo e duradouro.

Palavras-chave: Estudantes. Aprendizagem. Métodos.

Abstract

The demands of modern society demand a transformative education. Professionals with a critical-reflexive profile and able to work properly in teams is essential, which requires the use of new teaching-learning methodologies. A challenging aspect in the application of these methodologies concerns the student, as the student is not always prepared for change and there are doubts about the effectiveness of learning from a distant perspective from the traditional one. Thus, this article aims to evaluate students' perceptions about the use of active teaching-learning methodologies in a clinical area discipline of the undergraduate Nutrition course of a University of Curitiba. Descriptive study, type experience report, elaborated in the context of the use of active methodologies in a discipline taught in the fifth period of the Nutrition Course and held in the first semester of 2017. It was based on questionnaires conducted by students in two moments, in the middle and at the end of discipline. The questions sought to raise students' perceptions about the teaching-learning process, understanding the student profile as a team component; the student's effort in relation to the process; positives and negatives of the method and its relation to the practice. The class in question had 43 students, 86% women. Through the analysis of the reports, it is observed that the students made a positive evaluation of the method, especially in the specific focus of interaction and knowledge sharing among peers. In addition, it was evidenced that the essentiality of the method concerns the stimulation of student autonomy, which is a fundamental component for meaningful and lasting learning.

Palavras-chave: Students. Learning. Methods.

Introdução

Nas últimas décadas, a sociedade tem passado por transformações que a fazem demandar novas formas de ação e reflexão. Estas demandas exigem, antes de tudo, uma educação transformadora, principalmente no que se refere ao ensino superior e às profissões voltadas à área da saúde, cuja necessidade premente é o direcionamento à prática e à vivência profissional.

Os profissionais de saúde têm recebido uma educação baseada fortemente em influências cartesianas, o que se traduz, habitualmente, numa visão fragmentada e reducionista do conhecimento, dificultando a interação entre teoria e prática (COTTA et al., 2012). Esse modo de fazer a educação tem refletido num processo em que o papel do educador se restringe a transmitir conhecimentos, aqueles dos quais ele é o principal detentor, sendo os seus discípulos os que repetem e memorizam sem refletir se o que estão aprendendo tem significado ou não (LACERDA; SANTOS, 2018).

Há muito se debate sobre esse tema e não há como não citar Paulo Freire em sua referência à “educação bancária”, aquela em que o educando apenas recebe as informações, conhecimentos e valores de maneira passiva e acrítica (FREIRE, 1987; COTTA et al., 2012). A formação baseada na transmissão de informações e clara separação entre teoria e prática, resulta num profissional cuja atuação envolve uma rotina de trabalho predominantemente mecanicista, individualista, acrítica e reprodutiva do trabalho em saúde (SILVA; SÁ-CHAVES, 2008).

Quando a educação se dá por meio de uma informação transmitida a um sujeito passivo, esse sujeito não terá a capacidade de interagir com a realidade da sociedade, sendo também um transmissor autoritário de seus conhecimentos aos seus pacientes ou clientes (SILVA et al., 2011), levando a um ciclo repetitivo do modo tradicional de educar, refletindo indivíduos sem autonomia ou poder de decisão.

Em se tratando, especificamente, do curso de nutrição, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) deixam claro que os projetos pedagógicos dos cursos no Brasil devem ser “centrados no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiados no professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2001). Desta feita, a própria diretriz já direciona para repensar o processo educativo desenvolvido nas Escolas de Nutrição.

Para Soares e Aguiar (2010), as diretrizes curriculares voltam sua atenção para a qualidade da formação do profissional e aos princípios que devem reger a prática do nutricionista por meio de competências e habilidades adquiridas, tornando-o apto para compreender e atuar na saúde da população (SOARES, AGUIAR, 2010). Assim, a reflexão sobre o processo educativo e a combinação do ensino teórico à prática faz-se necessária e fundamental.

Sobre o aspecto já apontado, novas metodologias de ensino estão sendo propostas na formação do profissional de saúde. Estas têm uma concepção inovadora na busca

por um educando que tenha competências diferenciadas no sentido do aprender a conhecer, do aprender a fazer, a viver e se relacionar com outros e do aprender a ser. Dessa forma, as metodologias inovadoras exigem uma participação ativa na construção do conhecimento dialogado com a prática (COTTA et al., 2010). Compreende-se, assim, que o ensino na saúde deve envolver os estudantes em atividades contextualizadas e significativas para a sua futura prática profissional.

Sob essa ótica, métodos inovadores de ensino-aprendizagem que estimulem a autonomia, a crítica reflexiva e a prática transformadora são desafios atuais da universidade (ARAÚJO, 2013), necessários para a formação integral do profissional de saúde. Busca-se, com isso, contemplar as demandas de uma sociedade em transformação, ultrapassando os limites de uma formação meramente técnica para uma formação pautada na dialética da ação-reflexão-ação (MITRE et al., 2008).

Entretanto, os desafios de uma prática pedagógica não tradicional são muitos, a começar pela resistência dos docentes enquanto sujeitos mediadores desse processo, uma vez que não é fácil romper com conceitos já internalizados e cristalizados na prática pedagógica (MESQUITA et al., 2016). Outro aspecto bastante desafiador diz respeito ao próprio estudante, o qual nem sempre está preparado para a mudança, pois há uma série de sentimentos envolvidos como ansiedade, medo, insegurança e dúvida sobre a efetividade do aprendizado numa ótica distante da tradicional. Assim, este artigo tem por objetivo avaliar as percepções dos estudantes sobre a utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem na disciplina de “Terapia Nutricional da Gestação à Adolescência” do quinto período do curso de graduação em Nutrição de uma Universidade Católica de Curitiba.

Métodos

Trata-se de um estudo descritivo, tipo relato de experiência, elaborado no contexto do uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem na disciplina “Terapia Nutricional da Gestação à Adolescência”, ministrada no quinto período do Curso de Nutrição da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), no primeiro semestre de 2017. Esta experiência fez parte de um projeto piloto da Universidade que congregou diversos docentes na busca por reflexões e inovações na sua prática pedagógica, possibilitada pelo envolvimento do Centro de Ensino e Aprendizagem (CrEARe) da Instituição, que coordenou e ministrou diversas oficinas de capacitação e motivação aos docentes, e pelos recursos da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), captados pela Pró-Reitoria de Graduação da PUCPR.

Na disciplina em questão, foi adotada como estratégia de ensino-aprendizagem a metodologia denominada “Aprendizagem baseada em times”, conjugando atividades de aplicação e estratégias diversas como sala de aula invertida, *gallery walk*, *pinpointing*, cenários de aplicação, problematização, *role play*, estudos de caso e júri simulado.

O método “Aprendizagem baseada em times” tem, na sua essência, a metodologia construtivista, em que o professor é um facilitador da aprendizagem e onde se estimula a igualdade dentro da sala de aula. A problematização e a aprendizagem baseada no diálogo e na interação entre os estudantes, reunidos em times organizados pelo professor, são suas principais características (BOLLELA et al., 2014).

Nesse sentido, o professor deve mesclar os estudantes de forma criteriosa, buscando a existência de equipes coesas e harmoniosas. Grande parte dos problemas surgidos ao longo do processo dizem respeito a equipes disfuncionais e em que há pouca interação dos alunos. São os próprios estudantes que devem se organizar e solucionar seus problemas, de modo a buscarem alternativas viáveis que permitam o melhor aprendizado.

Como processo, o método requer o preparo do estudante antes da aula, através de atividades organizadas pelo professor que permitam a construção conceitual de determinado conteúdo. Estas atividades podem variar entre assistir à vídeos, leituras, estudos dirigidos, tutoriais, experimentos, entre outras (PARMELLE et al., 2012). Em sala de aula, o professor deve garantir o preparo dos estudantes através de testes (individuais e em equipe) que comprovem o entendimento do conteúdo estudado previamente para que este tenha condições de contribuir com seus pares. Após a garantia de preparo, os estudantes, em equipe, aplicam os conceitos para resolver questões apresentadas na forma de cenários/problemas que sejam significativos e relevantes para a prática profissional diária (BOLLELA et al., 2014).

A etapa de aplicação em sala de aula visa a tomada de decisão de forma a promover a aprendizagem por meio da interação do grupo (ROCHA E LEMOS, 2014). É uma etapa de maior duração em relação às outras e deve conter quatro princípios básicos: o problema deve ser significativo; o mesmo problema deve ser apresentado para todas as equipes; as respostas/soluções devem ser curtas e específicas e os relatos devem ser simultâneos, com pequenas intervenções do professor (BOLLELA et al., 2014).

Assim, percebe-se que o método requer uma atitude bastante ativa e comprometida do estudante para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados, além de bastante clareza do professor em relação à essência da metodologia.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Pr sob número 6516131700000020. Tem delineamento descritivo-exploratório, de abordagem qualitativa, utilizando-se de questionário e relatos de experiência realizados pelos estudantes em dois momentos, no meio e ao final da disciplina. As questões abordaram pontos referentes à metodologia de ensino e às estratégias utilizadas, buscando identificar as percepções dos estudantes sobre o processo ensino-aprendizagem, compreendendo perguntas relacionadas ao perfil do estudante enquanto componente da equipe; quanto ao esforço do próprio estudante em relação ao processo de ensino; pontos positivos e negativos do método e sua relação com a prática.

A análise dos questionários e relatos de experiência dos estudantes permitiu o levantamento das significações e percepções mais relevantes em relação à utilização da metodologia “Aprendizagem Baseada em Times” como ferramenta no processo ensino-aprendizagem da disciplina. Foram levantados os núcleos de sentido a partir da análise temática das respostas encontradas e as transcrições estão identificadas com a letra E (estudante) conforme ordem sequencial numérica.

Resultados

O grupo que frequentou a disciplina no primeiro semestre letivo de 2017 era composto por 43 estudantes, sendo 86% (n=36) do sexo feminino. Faz-se necessário distinguir a turma em relação a algumas características importantes, dentre elas heterogeneidade, desmotivação, baixa interação e colaboração e dificuldades de comunicação e relacionamento interpessoal.

Também se menciona que em todas as semanas letivas foram propostas atividades de sala de aula invertida, ou seja, atividades preparatórias que serviram como base conceitual para aquelas desenvolvidas em sala. Pode-se dizer que, em relação à realização destas atividades prévias, houve uma participação que variou entre 85% a 90%, considerando-se como bastante positiva a adesão a esta estratégia. Outro ponto a ressaltar foi a proposição de algumas atividades extras com apoio da monitoria, principalmente exercícios de cálculos e casos clínicos em que os estudantes puderam aplicar o conteúdo e receber o apoio de monitores para verificação e discussão do que havia sido realizado.

No quadro 1, estão dispostas as respostas dos estudantes em relação às características daqueles que contribuíram ou não para a sua aprendizagem. Observou-se que quem contribuiu foi o colega que realizou as atividades prévias e vinha preparado para a sala de aula. Além disso, era aquele estudante que se preocupava com o outro e com o desenvolvimento da sua equipe. Em contraposição, o estudante que não colaborou e o que menos contribuiu foi aquele que continuou na posição passiva e que esperava vir do outro a informação necessária ao desenvolvimento de uma atividade. Quando se reflete sobre isso, percebe-se que o estudante sabe apontar os elementos que são essenciais para a sua aprendizagem e que podem ser provocadores da autorregulação esperada no seu comportamento com relação ao processo do aprender.

Quadro 1. Características de quem mais e quem menos contribuiu nos trabalhos em equipe:

Características de quem mais contribuiu	Características de quem menos contribuiu
Realiza as atividades prévias à aula	É desatento
Traz materiais para a sala de aula	É dependente dos colegas
Tem interesse	Não expõe suas ideias
Interage, traz e debate ideias	Não faz contribuições
Disposto a ajudar	Não faz as atividades prévias à aula e/ou não traz os materiais para a sala
É autônomo e cooperativo	Falta demasiadamente
Pensa na equipe	É individualista

Fonte: Autora, 2017.

Um aspecto percebido nos relatos diz respeito à evolução do trabalho ao longo do semestre, cujas afirmações estão a seguir:

Da última avaliação feita melhorou muito a participação de todos dentro da equipe, todos contribuíram, trazendo materiais, discutindo. (E1)

Todos os alunos ao final contribuíram por igual com ideias e materiais. (E2)

No segundo bimestre todos se ajudaram igualmente. (E3)

Em relação ao esforço empreendido na realização das atividades, a maioria dos estudantes (65%) relatou ter se esforçado ao longo do semestre e ter realizado todas ou, pelo menos, a maioria das atividades propostas prévias à aula, as quais eram imprescindíveis para o pleno entendimento a respeito do conteúdo. Entretanto, parte importante da turma não as realizou efetivamente, principalmente no segundo bimestre, por acúmulo de atividades e falta de organização ou baixa adaptação à metodologia., uma vez que havia atividade toda semana.

No primeiro bimestre me esforcei...já nesse bimestre acumulou uma prova atrás da outra, o que dificultou o desempenho nessa matéria. (E2)

[...] pois não deixei de fazer nenhuma atividade, mas devido à falta de tempo, sei que poderia ter feito melhor algumas, mas não deixava de fazer, pois percebi que dava uma base muito boa para a aula. (E5)

[...] me dediquei totalmente no primeiro, já no segundo, com o acúmulo de outras matérias, tive que dar mais atenção e acabei deixando a disciplina um pouco de lado, mas sempre procurei realizar as atividades. (E10)

[...] pois tenho muita dificuldade em estudar em casa, e também no fato de ter muitos compromissos extrassala, o que dificulta mais ainda. (E38)

Na tabela 1, pode-se observar aspectos positivos em relação à adoção do método, segundo os núcleos de sentido e as percepções relatadas pelos próprios estudantes.

Tabela 1. Percepções positivas a respeito da metodologia

Estímulo à autonomia do estudante	<p><i>Acho bom, estimula a autonomia do aluno [...] (E4)</i> <i>[...] desenvolve a autonomia e a busca de conhecimento do aluno [...] (E5)</i> <i>Achei muito boa a metodologia, provocando autonomia no aluno, de forma mais interativa [...] (E6)</i> <i>A metodologia ajudou a gente a correr atrás do aprendizado e não só receber tudo de mão beijada [...] (E7)</i> <i>Achei muito boa a metodologia, provocando autonomia no aluno, de forma mais interativa, fazendo com que saibamos lidar com as diferenças do outro. (E10)</i> <i>A disciplina envolveu o aluno fazendo que nós procurássemos os assuntos. Nós mesmos buscamos o conhecimento[...] (E20)</i></p>
Melhor relação da teoria com a prática	<p><i>[...] maior compromisso com nota, postura e ética na questão das atividades [...] (E5)</i> <i>Auxiliou muito nos atendimentos do estágio, tanto com o conteúdo quanto com a maturidade desenvolvida ao longo da disciplina [...] (E14)</i> <i>Na disciplina houve simulações de como seriam as situações enfrentadas no estágio, o que auxiliou no momento da prática [...] (E22)</i></p>
Promove interação com outros estudantes	<p><i>Adorei a metodologia, pois tínhamos que previamente buscar o conteúdo e depois sanar as dúvidas e também acesso às opiniões e dúvidas do restante dos integrantes da equipe, agregando conhecimento[...] (E5)</i> <i>[...] e também criado um vínculo com as pessoas que muitas vezes nem imaginávamos [...] (E12)</i> <i>Confesso que no início simplesmente detestei a ideia, mas com o decorrer das aulas e com a interatividade do grupo, me surpreendi MUITO com o método, ao meu ver a turma evoluiu muito em relação a convivência, e acho que este método teve grande influência para que isso acontecesse. (E17)</i> <i>Aprender a trabalhar em equipe, com pessoas diferentes promoveu integração, auxiliou na compreensão, estimulou a participação [...] (E19)</i></p>

Melhor aprendizado se comparado à aula tradicional	<i>Achei essa metodologia melhor, aprendi mais com ela do que com a tradicional. (E6)</i> <i>[...] participação efetiva dos alunos, pois melhora a captação da matéria em relação ao método tradicional. (E40)</i>
Lidar com as diferenças	<i>[...] fazendo com que saibamos lidar com as diferenças do outro (E6)</i> <i>Aprender a trabalhar em grupo, com outras pessoas, gostando delas ou não. (E26)</i> <i>Poder trabalhar em sala com pessoas que antes eu não tinha contato[...]. (E28)</i>
Opiniões diversas oferecem melhor entendimento	<i>As discussões em sala ajudam bastante, pois às vezes alguma pessoa diz a mesma coisa de forma diferente, o que facilita o entendimento. (E5)</i> <i>Gostei da metodologia, pois em equipe dúvidas podem ser tiradas com os próprios colegas e várias opiniões diferentes e discussões dos temas agregaram muito [...]. (E12)</i> <i>Interação com outros alunos na compreensão da disciplina. (E25)</i>

Fonte: Autora, 2017.

Pode-se dizer que as percepções dos estudantes foram, em sua maioria, positivas em relação à metodologia. A promoção da autonomia na busca pelos conteúdos e a interação entre os pares foram os aspectos mais observados, o que, numa turma cujo relacionamento interpessoal era problemático, deve ser analisado como um impacto bastante positivo e argumenta para a sustentação do método em outras disciplinas do curso. No entanto, foi solicitado que, caso fossem identificados pelo estudante, estes também elencassem aspectos negativos em relação ao processo, os quais estão descritos na tabela 2. Somente três (7%) estudantes não viram a metodologia como adequada para o seu aprendizado, apontando apenas pontos negativos.

Tabela 2. Percepções negativas a respeito da metodologia

Tempo de explanação do conteúdo reduzido	<i>O tempo para explanação da matéria ficou reduzido e estar com o conteúdo em dia é muito importante, mas infelizmente devido à rotina não é fácil. (E1)</i> <i>Esse método exige muita dedicação pré aula e falta aula explicativa em sala. (E10)</i> <i>Acredito que teria que ter mais tempo de aula. (E12)</i> <i>Alguns assuntos faltaram tempo para aprofundar [...]. (E25)</i> <i>Na minha percepção falta um pouco mais de explicação, poderia ser diminuído as atividades em grupo e aumentar um pouco mais os momentos de explicação [...]. (E18)</i>
--	--

<p>Maior dispersão dos estudantes</p>	<p><i>[...] eu aprenderia melhor individualmente, pois em grupo dispersa muito. (E2)</i> <i>Acho bom, estimula a autonomia do aluno, mas ao mesmo tempo tem muita conversa, isso atrapalha [...]. (E4)</i></p>
<p>Tempo curto para atividades e entrega dos trabalhos prévios à aula</p>	<p><i>[...] muito corrido, tempo de entrega de trabalho muito rápido (poderia prolongar o prazo). (E7)</i> <i>Os trabalhos extraclasse juntamente com atividade e mais trabalho de outras matérias pesam, principalmente no final do semestre. (E15)</i></p>
<p>Dependência da equipe funcionar</p>	<p><i>As atividades em sala dependem muito da equipe, se você faltar ou não fizer está prejudicando o colega. (E8)</i> <i>[...] muitas vezes algumas pessoas não estão interessadas, além da conversa paralela que acaba me distraindo. (E18)</i> <i>[...] quando não havia interação de toda equipe, o que prejudicava. (E33)</i></p>
<p>Quantidade elevada de atividades prévias à aula</p>	<p><i>[...] mas ficou muito pesado toda sexta ter trabalho extraclasse, pois além disso tinha atividades em sala de aula. (E2)</i> <i>Nem todos os alunos tem tempo para fazer tanta atividade e preparação antes da aula. (E10)</i> <i>[...] devido a necessidade da realização de atividades pré aula, nem sempre é possível absorver todo o conteúdo. (E34)</i> <i>[...] muitos trabalhos extrassala e dificulta muito para pessoas que tem outros compromissos. (E38)</i></p>
<p>Falta de comprometimento</p>	<p><i>Algumas pessoas não aceitam a opinião dos outros e não estão dispostas a ajudar. (E8)</i> <i>[...] por outro lado, acho que este método acaba beneficiando quem sempre é “carregado nas costas”. (E18)</i> <i>[...] porque muitas das vezes algumas pessoas não estão interessadas, além da conversa paralela que acaba me distraindo. (E18)</i> <i>[...] pessoas que não fazem nada e estão com nota boa porque a equipe entregava os trabalhos [...]. (E19)</i> <i>[...] falta de colaboração dos colegas de grupo, falta de ajuda, sem comprometimento [...]. (E23)</i> <i>[...] porém, o que falta ainda é o comprometimento de cada um, pois exige trabalhos extras e leitura e por isso acaba faltando um pouco de informação. (E24)</i> <i>Equipes com membros que não se esforçam. (E31)</i></p>

Fonte: Autora, 2017.

Nota-se que aspectos negativos foram também levantados pelos estudantes, em sua maioria relacionados à excesso de trabalho e falta de interação dentro da equipe ou falta de comprometimento. Importante ressaltar que a carga excessiva de trabalho

é mensurada a partir de um contexto no qual o estudante estava acostumado como indivíduo passivo no processo ensino-aprendizagem. Paulatinamente, ele irá criar a cultura da necessidade de buscar o conteúdo e se preparar para a aula sem que isso seja encarado como algo extra à sua necessidade de aprender. Também, a falta de interação dentro da equipe é um problema que pode ser solucionado dentro dos próprios grupos, na medida em que estes se autorregulam de acordo com critérios que devem ser acordados desde o início, oportunizando a todos a possibilidade de evoluírem nos aspectos relacionados à melhoria dos resultados do trabalho e do relacionamento interpessoal.

Discussão

Este foi um estudo cujo objetivo era relatar a experiência da utilização de metodologias ativas na disciplina de “Terapia Nutricional da Gestação à Adolescência”, na ótica das percepções dos estudantes. A metodologia utilizada foi a “Aprendizagem baseada em times” e, pela análise dos relatos, observa-se que grande parte dos estudantes fez uma avaliação positiva ao método, principalmente no foco específico da interação e do compartilhamento do conhecimento entre os pares. Além disso, foi evidenciado, por um grande número de alunos, que a essencialidade do método diz respeito ao estímulo da autonomia, o que é de grande valia para um aprendizado significativo e duradouro.

Importante ressaltar, no entanto, que os estudantes estão muito habituados com a metodologia tradicional de ensino, em que esperam vir do professor o conhecimento a ser adquirido, adotando uma postura mais passiva. Isso foi percebido em vários relatos que demonstraram a dificuldade de compreensão sobre a necessidade da preparação prévia à aula e as reclamações envolvendo a falta de exposição (resumo) em sala. Revela-se um perfil bastante arraigado à cultura passiva do aluno, o qual se percebe como agente “bancário” que apenas recebe o que o professor traz pronto para ele.

Em contraposição, numa proposta de metodologia inovadora, o estudante é um ser ativo, responsável por seu aprendizado, sendo o professor apenas um mediador. Ele constroi o próprio conhecimento de forma conjunta com seus pares e desenvolve habilidades de relacionamento (FERNANDES et al., 2005). Como agente ativo e responsável pela sua aprendizagem, o estudante torna-se capaz de reconhecer seu potencial, desenvolver sua autoestima e adquirir mais autonomia e motivação (ARAÚJO, 2013).

Nos relatos levantados sobre a metodologia utilizada, pode-se observar que o estímulo à autonomia e a maior independência na busca pelo conhecimento foram importantes pontos positivos pontuados pelos discentes. Além disso, interação entre os estudantes, saber lidar com as diferenças, melhor relação da teoria com a prática

e aprendizado comparativamente melhor à metodologia tradicional também foram revelados como positivos nos relatos dos estudantes. Os métodos de aprendizagem ativa permitem que o conhecimento seja construído num processo dinâmico, mas, sobretudo, que o estudante desenvolva competências e talentos de relacionamento interpessoal, sendo o professor aquele que aconselha e coordena os grupos (LIMA, 2017).

Embora essas características sejam bastante positivas e necessárias ao estudante contemporâneo, principalmente aquele que se tornará profissional de saúde, nem sempre ele está receptivo a esse novo processo pedagógico. Do mesmo modo, nem sempre os docentes estão preparados para atuarem sob essa perspectiva (ARAÚJO, 2013).

O uso de tais metodologias usualmente é questionado por professores e estudantes, não somente quanto ao processo, frequentemente dispendioso e exigente, mas também quanto aos resultados finais, nem sempre tão claros aos envolvidos. Pode-se dizer, assim, que ainda há resistência à utilização de metodologias ativas de aprendizagem na rotina pedagógica diária (ARAÚJO, 2013; MESQUITA et al., 2016) e sua elaboração e aplicação requerem, além de comprometimento, capacitação, conhecimento e um constante processo de auto avaliação/autorregulação, não somente do professor, mas, também, do estudante.

O objetivo principal da utilização de metodologias ativas é a existência de uma aprendizagem significativa. Para isso, segundo Pelizzari, são necessárias duas condições. A primeira seria ter disposição para aprender e, talvez mais especificamente, ter motivação, uma vez que a memorização pura e simples faz a aprendizagem se tornar mecânica. A segunda condição tem relação com o conteúdo, o qual deve ser, nas palavras da autora, “lógica e psicologicamente significativo” (PELIZZARI et al., 2002).

Nesse sentido, as percepções dos estudantes com relação àquele colega que mais contribui para a aprendizagem da equipe como um todo se caracteriza como um indivíduo comprometido, que pensa no grupo, discute, traz ideias e, sobretudo, se prepara para a aula, realizando as atividades prévias. Sem receio, pode-se dizer que é o estudante cujo perfil é aprimorado ao longo da utilização de métodos ativos de aprendizagem nas disciplinas, sendo um comportamento, muitas vezes, cobrado pelos próprios pares durante a realização das atividades em sala.

Esse é o perfil que se almeja também para o profissional, um indivíduo que, em todas as suas dimensões, desenvolva plenamente as competências requeridas e que possa examinar, refletir, questionar, propor soluções e agir na dialética da ação-reflexão-ação, sendo este um dos maiores desafios da universidade contemporânea (ARAÚJO et al., 2013). Em se tratando, aqui, de profissionais da saúde, a formação precisa ir muito além da instrução científica e envolve a necessidade de reformulações nos currículos e disciplinas que tenham a participação ativa do estudante como pilar do processo de ensino-aprendizagem (MALTAGLIATI; GOLDENBERG, 2011).

Dessa forma, para o alcance desses objetivos, muitas universidades vêm introduzindo em suas propostas pedagógicas o uso de metodologias ativas de

aprendizagem, as quais, desde a década de 90 no Brasil, vêm inspirando novas maneiras de pensar o processo pedagógico (FEUERWERKER et al., 2002). O professor, enquanto agente transformador de inovação precisa repensar o seu agir e estar munido de metodologias que permitam ir além do treinamento técnico para chegar à competências que sejam reflexivas e transformadoras (ARAÚJO, 2013).

Nesse sentido, as metodologias ativas desenvolvidas pelo professor devem proporcionar ao estudante vivência de uma realidade, através de experiências reais ou simuladas que são, frequentemente, desafiadoras e estão inseridas em diferentes contextos (BERBEL, 2011). As metodologias ativas devem despertar no estudante a motivação e o interesse de buscar, de ir além daquilo que está estabelecido nos conteúdos curriculares, para que este seja protagonista da sua formação (LANE, 2000). E, para tanto, docentes e discentes devem estar preparados e receptivos para esta mudança de paradigma.

Como pontuado nos relatos pelos estudantes, o método de ensino tradicional (aula expositiva) é ainda muito valorizado no Brasil, estando já arraigado como o mais frequente. O ensino tradicional está centrado no professor, definindo o que o estudante deve aprender conforme os conteúdos das aulas, geralmente, com turmas grandes. (PARANHOS, 2010). Num estudo de Telles et al., as aulas expositivas e as aulas práticas foram as mais votadas como a primeira opção de preferência do estudante em relação a quaisquer outros métodos (TELLES et al., 2012). Isso demonstra, ainda, a necessidade de levar o aluno a se libertar da dependência desse método e ser autônomo com relação à construção do conhecimento (VASCONCELOS; CALADO, 2011).

Principalmente em se tratando da formação do profissional de saúde, a combinação entre pedagogia da transmissão e foco na dimensão biológica do processo saúde-doença produz uma formação descontextualizada, fragmentada em disciplinas e em conhecimentos de áreas básicas e clínicas; tecnicista e centrada em procedimentos. Em contraposição, as metodologias ativas de ensino-aprendizagem vêm sendo utilizadas na formação de profissionais de saúde como estratégia voltada à integração de saberes e à promoção de uma atitude crítica e reflexiva sobre a prática (CECCIM et al., 2004; LIMA, 2017).

Nesse contexto de aprendizagem tem-se a criatividade e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes como determinantes de seu processo de aprendizagem.

Assim, ressalta-se a importância de aplicação e sustentação de metodologias inovadoras que reconstruam e ressignifiquem as inter-relações entre docência e discência no processo ensino-aprendizagem, trabalhando a cultura do aprender a aprender, de destacar a autonomia e de ressignificar o conteúdo para o estudante, de maneira que ele possa descobrir-se enquanto agente principal do processo ensino-aprendizagem.

Considerações finais

Os relatos de experiência observados neste trabalho demonstram o impacto positivo sobre as percepções dos estudantes ao refletirem sobre o processo de aprender. Mesmo não estando muitas vezes preparados para assumirem novas posturas, seu comportamento vai progressivamente mudando, de modo a objetivar um posicionamento mais ativo e seguro dentro e fora da sala de aula.

Assume-se como essencial o papel do estudante no autogerenciamento de sua formação, tendo um comportamento mais ativo e relevante no processo ensino aprendizagem. Competência e autonomia são as palavras chave para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais ativa. Esta aprendizagem, necessariamente, precisa ter significado para o estudante e, para isso, é necessário encontrar motivação para que este desperte e saia do estado passivo, de espectador, e desenvolva habilidades e competências de maneira integral. O estudante deve ser envolvido enquanto protagonista de sua aprendizagem, desenvolvendo ainda o senso crítico diante do que é aprendido, bem como competências para relacionar esses conhecimentos ao mundo real. Tal processo somente é possível com a utilização de metodologias ativas. A visão do estudante acerca da importância da integralidade dos conhecimentos é fundamental e, para isso, este precisa assumir o papel de sujeito do ato de estudar.

Sendo esta uma disciplina focada especificamente para a população gestante e infanto-juvenil, buscaram-se atividades diversificadas com propostas ativas de aprendizagem como júri simulado, mapa conceitual, estudos de caso, atividades de aplicação e, especialmente, uma metodologia baseada na Aprendizagem baseada em times que pudesse trabalhar, principalmente, a autonomia e a interação entre os pares, buscando melhorar o relacionamento interpessoal e desenvolver o espírito de equipe de maneira plena e efetiva em diferentes técnicas, envolvendo um método mais ativo de ensinar e aprender.

Referências

- ALMEIDA, M. J. et al. Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais na graduação em Medicina no Paraná. *Rev. bras. Educ. med.* [online]. v. 31, n. 2, pp. 156-165. 2007. ISSN 0100-5502.
- ARAÚJO, S. H. R. de. Análise de produção científica brasileira sobre as metodologias ativas de aprendizagem na área de saúde / Dissertação (Mestrado em Ensino na Saúde) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Medicina. Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde. Maceió, 2013.
- BERBEL, N. A. N. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*. Londrina, v.16, n.2, p. 9-19, 1995.
- BOLLELA, V. R.; SENGER, M. H.; TOURINHO F. S. V. et al. Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática. *Medicina* (Ribeirão Preto), 47(3): 293-300, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CES nº 5, de 07/11/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição. Brasília: Câmara de Educação Superior, 2001.
- CECCIM R. B.; FEUERWERKER L. C. M. Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade. *Cad Saude Publica*, v. 20, n. 5,1400-10, 2004.
- COSTA, E. Q.; DOMINGUES, J. R. et al. Desafios à reforma curricular em um curso de graduação em nutrição. *Demetra*, v. 8, n. 3, 469-485, 2013.
- COTTA, R. M. M.; SILVA, L. S. da; LOPES, L. L. et al. Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem. *Ciencia & Saúde Coletiva*. v. 17, n. 3, p. 787-796, 2012.
- COTTA, R. M. M. et al. Controle social no Sistema único de Saúde: subsídios para construção de competências dos conselheiros de saúde. *Physis Revista de Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 853-872. ISSN 0103-7331, 2010.
- FERNANDES, J. D.; XAVIER, I. M. et al. Diretrizes curriculares e estratégias para implantação de uma nova proposta pedagógica. *Rev Esc Enferm USP*, v. 39, n. 4, p. 443-449, 2005.
- FEUERWERKER, L. Além do Discurso de Mudança na Educação Médica: processos e resultados. São Paulo: Hucitec, 2002.
- FREIRE P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1987.
- LACERDA, F. C. B.; SANTOS, L. M. Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem. *Avaliação*, v. 23 n. 3, set./dez. 2018.
- LANE, J.C. *O Processo de ensino e aprendizagem em medicina*. São Paulo: Fundo Editorial BYK, 2000.
- LIMA, V. V. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. *Interface: comunicação saúde educação*, v. 21, n. 61, p. 421-34, 2017.

- MALTAGLIATI, L. A.; GOLDENBERG, P. O lugar da pesquisa na reorganização curricular em odontologia: desafios de origem para um debate atual. *Saúde Soc.*, v. 20, n. 2, p. 436-447, 2011.
- MARIN, M. J. S.; LIMA, E. F. G. et al. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 34, n. 1, p. 13-20, 2010.
- MESQUITA, S. K. C.; MENESES, R. M. V.; RAMO, D. K. R. Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso de enfermagem. *Trab. educ. saúde*, v. 14, n. 2, Rio de Janeiro, mai./ago. 2016.
- MITRE, S.M.; SIQUEIRA-BATISTA, R, et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Cien Saude Colet.*, 13(Supl. 2), p. 2133-2144, 2008.
- PARANHOS, V. D.; RINO MENDES, M. M. Currículo por competência e metodologia ativa: percepção de estudantes de enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, São Paulo, v. 18, n. 1, fev., 2010, p. 1-7.
- PARMELEE D.; MICHAELSEN, L. K. et al. Team-based learning: A practical guide: AMEE Guide No. 65. *Medical Teacher*, 34, p. e275-e287, 2012.
- PELIZZARI, A. et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Auzubel. *Rev. Pec*, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37-42, 2002.
- PELIZZARI, A., KRIEGL, M. V. L. et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Auzubel. *Rev. Pec*, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37-42, 2002.
- ROCHA, H. M.; LEMOS, W. M. Metodologias ativas: do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento. IX SIMPED –*Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação*, 2014.
- SILVA, R. F.; SÁ-CHAVES, I. Formação reflexiva: representações dos professores acerca do uso de portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 12, n. 27, p. 721-734, 2008.
- SILVA, R. H. A.; MIGUEL, S. S.; TEIXEIRA, L.S. Problematização como método ativo de ensino-aprendizagem: estudantes de farmácia em cenários de prática. *Trab. Educ. Saúde*, v. 9, n. 1, p. 77-93, 2011.
- SOARES, N. T.; AGUIAR, A. C. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de nutrição: avanços, lacunas, ambiguidades e perspectivas. *Rev. Nutr.*, v.23, n. 5, p. 895-905, 2010.
- TELLES, L. L. S.; CHAUD, D. M. A. et al. Como eu gosto de aprender? Contribuição dos alunos de nutrição na construção do projeto político-pedagógico de graduação. *Rev. Simbio_ logias*, São Paulo, v. 5, n. 7, Dez. 2012.
- VASCONCELOS, F. A. G.; CALADO, C. L. A. Profissão nutricionista: 70 anos de história no Brasil. *Rev. Nutr.*, v. 24, n. 4, p. 605-617, 2011.