

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS
EDUCATIVAS (PPGFOPRED)

MAÍRA ASSUNÇÃO MACEDO

**A ADOÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA:
PERCEPÇÃO DE DOCENTES DO CURSO DE ODONTOLOGIA**

IMPERATRIZ
2023

MAÍRA ASSUNÇÃO MACEDO

**A ADOÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA:
PERCEPÇÃO DE DOCENTES DO CURSO DE ODONTOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Francisco de Assis Carvalho de Almada

Linha de Pesquisa: Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnológicas na Educação.

IMPERATRIZ
2023

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Macedo, Maíra Assunção.

A ADOÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA:
percepção de docentes do curso de odontologia/ Maíra Assunção Macedo. - 2023.

100 p.

Orientador(a): Francisco de Assis Carvalho de Almada.

Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Formação Docente em
Práticas Educativas/CCIM, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2023.
1. Docentes. 2. Metodologias. 3. Odontologia. I. Almada, Francisco de Assis
Carvalho de. II. Título.

MAÍRA ASSUNÇÃO MACEDO

**A ADOÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA:
PERCEPÇÃO DE DOCENTES DO CURSO DE ODONTOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

Francisco de Assis Carvalho de Almada (Presidente e Orientador)
Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão - PPGFOPRED

Antonio Alves Ferreira (Membro Titular Interno)
Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão - PPGFOPRED

João Gomes de Oliveira Neto (Membro Titular Externo)
Doutor em Ciência dos materiais
Universidade Federal do Maranhão- UFMA

Ilma Maria de Oliveira Silva (Membro Suplente Interno)
Doutora em História
Universidade Federal do Maranhão - PPGFOPRED

Roza Maria Soares da Silva (Membro Suplente Externo)
Doutora em História
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - CEUMA

Dedico esta dissertação a todos os docentes que fazem da educação o pilar de sustentação para o desenvolvimento de uma nação.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador pela parceria e confiança durante o processo de ensino-aprendizagem e orientação.

Aos docentes do programa por todo o ensinamento e empatia durante este percurso.

Aos colaboradores da Universidade por viabilizar para que esta formação ocorresse dentro dos objetivos esperados.

Aos colegas de turma, familiares e amigos pelo apoio incondicional.

“O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram”.

Jean Piaget

RESUMO

A prática docente tem sido amplamente discutida e difundida nos últimos anos. As mudanças sociais advindas do surgimento de profissões e, sobretudo, da necessidade de adaptações quanto àquelas já existentes figuram-se entre os principais desafios para as Instituições no âmbito do ensino superior. A adoção de mecanismos e/ou recursos metodológicos que favoreçam a aprendizagem centrada no indivíduo despontam como eixo central para as discussões acadêmicas, neste século. Este estudo, tem como objetivo, demonstrar a realidade do Curso de Bacharelado em Odontologia de uma Instituição de Ensino Superior privada no interior do Estado do Maranhão ao utilizar as metodologias ativas como base para a formação de cirurgiões dentistas. A pesquisa busca analisar a percepção dos docentes, deste curso, sob a utilização de recursos ativos em suas respectivas disciplinas. Considera-se ainda, como parte um princípio básico para a sua implantação, as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN's e o Projeto Pedagógico do Curso – PPC amplamente analisados e discutidos nos resultados deste estudo. Para o alcance dos objetivos utilizou-se o método exploratório com a aplicação de pesquisa de campo que foram questionados por meio de abordagem quantitativa com docentes que ministram aulas do primeiro ao quarto semestre do curso por uma amostra representativa e não probabilística. A coleta se deu por meio de questionário semiestruturado e a análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (1977). Considera-se, como resultados deste estudo, que os docentes possuem dificuldades de compreensão sobre o conceito e aplicação de metodologias ativas e é cabível para a Instituição a promoção de formação continuada e melhoria em seus processos sob essa perspectiva de ensino-aprendizagem.

Palavras-Chave: Docentes. Metodologias. Odontologia.

ABSTRACT

Teaching practice has been widely discussed and disseminated in recent years. Social changes resulting from the emergence of professions and, above all, the need for adaptations to those that already exist are among the main challenges for Institutions in the field of higher education. The adoption of mechanisms and/or methodological resources that favor individual-centered learning has emerged as a central axis for academic discussions in this century. This study aims to demonstrate the reality of the Bachelor's Degree in Dentistry at a private Higher Education Institution in the interior of the State of Maranhão by using active methodologies as a basis for the training of dental surgeons. The research seeks to analyze the perception of teachers of this course, using active resources in their respective disciplines. It is also considered, as part of a basic principle for its implementation, the National Curricular Guidelines – DCN's and the Course Pedagogical Project – PPC widely analyzed and discussed in the results of this study. To achieve the objectives, the exploratory method was used with the application of field research that was questioned through a quantitative approach with teachers who teach classes from the first to the fourth semester of the course through a representative and non-probabilistic sample. Collection took place through a semi-structured questionnaire and content analysis, as proposed by Bardin (1977). It is considered, as a result of this study, that teachers have difficulties in understanding the concept and application of active methodologies and it is appropriate for the Institution to promote continued training and improvement in its processes from this teaching-learning perspective.

Keywords: Teachers. Methodologies. Dentistry.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	Objeto de estudo	11
1.2	Envolvimento com o tema	15
1.3	Problema de pesquisa	19
1.4	Objetivos da pesquisa	21
1.5	Procedimentos metodológicos	22
1.6	Estrutura do trabalho	25
2	METODOLOGIAS ATIVAS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	26
2.1	Aprendizagens ativas na educação superior: um processo mediado por instrumentos e signos	26
2.2	Metodologias ativas como atividade: uma opção epistemológica	35
2.3	Atividade de ensino: um processo mediado	41
3	METODOLOGIAS ATIVAS NA ATIVIDADE DOCENTE EM ODONTOLOGIA: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO	48
3.1	A profissionalização da odontologia: entre a arte e a ciência	48
3.2	A formação do odontólogo no Brasil: as novas exigências postas pelas DCN's	53
3.3	A atividade de ensino como fator de desenvolvimento humano	58
3.4	Metodologias ativas como momento processual da atividade de estudo	64
4	PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS	71
4.1	Metodologias Ativas: percepção dos docentes	71
4.2	Saberes necessários à adoção de metodologias ativas	77
4.3	O apoio da coordenação aos docentes em suas dificuldades pedagógicas..	82
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
	REFERÊNCIAS	93

1 INTRODUÇÃO

1.1 Objeto de estudo

A atividade pedagógica na Educação Superior nos últimos anos vem se defrontando com um conjunto de novos desafios que vão além da necessidade de compreender os novos perfis humanos que acessam a Educação Superior, trazendo consigo jeitos de ser e dinâmicas cognitivas bastante diferentes da tradição acadêmica vivenciada até o final do século XX. Entre os principais desafios está a necessidade de deslocamento do docente do centro do processo de aprendizagem e colocar o discente para interagir com o objeto de estudo, com o professor e com os demais discentes.

Na tentativa de compreender a prática docente e a Formação de profissionais no nível superior, temos como objeto de estudo, neste trabalho, a adoção de Metodologias Ativas no Curso de Odontologia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) da Região Tocantina do Maranhão. Explicitamos como principal razão deste estudo a necessidade de entender como os cirurgiões-dentistas, neste início de século, estão sendo formados e as implicações dessa formação, considerando que, dentre as práticas mais recentes em cursos da área de saúde, estão as Metodologias Ativas que tornam os acadêmicos agentes protagonistas no processo de ensino-aprendizagem.

As Metodologias Ativas têm sido adotadas pelos cursos da área da saúde desde a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) publicadas em 2001. Essas diretrizes recomendam que os processos de ensino e aprendizagens se organizem a partir de metodologias dinâmicas e problematizadoras, capazes de formar um profissional autônomo, crítico, colaborativo, ativo no processo de aprender e se desenvolver (Brasil, 2001a; 2001b; 2001c). Essas proposições, colocadas no horizonte da formação profissional, requerem, por sua vez, um perfil de docência não mais centrada no professor, mas no aluno como ser *ativo*, autônomo (Alves e Teo, 2020). Segundo essas diretrizes, não cabe mais, aqui, aulas expositivas onde o aluno a ouve, anota e reproduz o que lhe foi transmitido. Daí a adoção das chamadas Metodologias Ativas por parte da maioria dos cursos da área da saúde.

Entende-se como Metodologia Ativa o conjunto de técnicas de ensino focado na prática diária onde o estudante participa de todo o processo, desde a identificação do problema até a proposta de solução. Nas Metodologias Ativas valorizam-se as “[...] experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos” (Berbel, 2011, p. 28). Nesse processo, o discente tem a possibilidade de trazer para discussões o seu contexto e isso possibilita o desenvolvimento de sua autonomia.

Embora as Metodologias Ativas tenham adquirido maior destaque no início deste século e sejam anunciadas como a grande inovação pedagógica, elas já vêm sendo discutidas a quase dois séculos. Desde a segunda metade do século XIX vários pensadores das áreas da pedagogia têm se esforçado para construir propostas teóricas no sentido de colocarem os alunos como protagonistas de seus próprios processos de aprendizagem com o intuito de fomentar o pensamento criativo e a apropriação do conhecimento da forma mais autônoma possível (Becker, 2022; Sampaio, 2020). Nesse campo, destacam-se os trabalhos de pedagogos e filósofos como Célestin Freinet (1896-1966), John Dewey (1859-1952) e da médica e pedagoga Maria Montessori (1870-1952) e muitos outros. No entanto, os trabalhos de maiores destaques no âmbito das Metodologias Ativas são os do epistemólogo suíço Jean Piaget¹ (1896-1980), do psicólogo russo Lev Semionovitch Vigotski 1896-1934)² e do educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997).

Mas é importante esclarecer que esses pensadores e educadores, acima mencionados, embora defendendo o protagonismo dos alunos, divergem frontalmente no tocante a concepção de mundo e de educação. Enquanto Piaget é um legítimo representante do pensamento liberal em educação (Saviani, 2023), Vigotski tem, na dialética marxista, sua base filosófica, o que resulta em diferenças de fundo em suas concepções de homem e de sociedade. Freire (1981, 1996, 2006), por sua vez, vê as falas dos sujeitos como manifestações vivas de conteúdo histórico, cultural e ideológico

¹ Vale esclarecer que embora Piaget seja uma grande referência educacional em nosso país, ele não se preocupou com a escola, com o professor e com a intervenção pedagógica. Sua teoria preocupa-se, apenas, com os processos cognitivos relacionados às formas como os alunos aprendem (OLIVEIRA, 2012).

² Registramos diferentes maneiras de escrever o nome do pensador russo Lev Semenovitch Vigotski. Neste trabalho, a forma usual será Vigotski. Exceto nas referências bibliográficas por respeito à grafia dos textos originais.

da concreticidade humana. Posicionamento esse que não cabe em concepções pautadas pela meritocracia individual, pela passividade do aluno. O que indica uma concepção de ser humano como sujeito concreto cuja feitura se tece na relação homem-mundo. Trata-se, portanto, de um sujeito ativo cuja atividade cognitiva traduz-se em instrumento de apropriação, compreensão e interação com a realidade. Por fim, Vigotski considera que toda aprendizagem é ativa quando assumida em forma de atividade. Ou seja, quando o movimento de apropriação-objetivação-subjetivação se realiza de modo que os sujeitos da atividade, ao agirem sobre a realidade, se modificam, se transformam reciprocamente, o objeto e os sujeitos da atividade (Almada, 2015; Alves e Teo, 2020).

O que esses pensadores têm em comum é apenas a valorização da cognição nos processos pelos quais o ser humano aprende de forma ativa. Nesse sentido, ponderamos que as Metodologias Ativas, precisamente pelo espaço que vêm assumindo nos processos de ensino e de aprendizagem nos cursos da área de saúde, carecem de um olhar mais crítico e a partir de uma sustentação teórica.

Compreendendo a aprendizagem ativa como resultado da atividade intelectual de um ser humano situado historicamente, optamos por realizar esta pesquisa a partir da categoria de atividade defendida pela Teoria Histórico-Cultural³. Nossa preocupação é trazer elementos que auxiliem a problematizar, a refletir criticamente acerca do que pode ser considerado *ativo* numa metodologia ativa e que implicações decorrem disso para a organização pedagógica dos processos de ensinar e de aprender, aqui compreendidos como atividade humana, como práxis.

Para a teoria Histórico-Cultural a atividade é o principal conceito explicativo do processo de mediação do desenvolvimento humano. É uma ação orientada para um objetivo e mediada por instrumentos e/ou signos. Leontiev (1981 e 2004) define a atividade como um processo mediador entre o ser humano e a realidade a ser transformada por ele. Consideramos que essa relação é dialética porque não é só a realidade que se transforma com a ação humana, mas, também o ser humano que a

³ A teoria Histórico-Cultural não adota o termo Metodologias Ativas, mas sim, aprendizagem ativa. O suporte teórico de partida é o princípio vigotskiano de que a aprendizagem é uma articulação de processos externos e internos, visando a internalização de signos culturais pelo indivíduo, o que gera uma qualidade autoreguladora às ações e ao comportamento dos indivíduos (LIBÂNEO, 2004).

realiza, ocasião em que reproduzem mudanças significativas em seu psiquismo e em sua personalidade. Para Leontiev (2004) a atividade é um processo psicologicamente caracterizado por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige, coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar uma ação.

No âmbito da educação a categoria de atividade une-se a outra categoria, também, muito importante para o desenvolvimento humano, que é a categoria de *mediação*. Assim, considerando que as Metodologias Ativas são construções procedimentais que estimulam processos de ação-reflexão-ação, justifica-se a adoção da concepção Histórico-Cultural como aporte teórico porque, para Vigotski, o papel do professor é mediar ações que permitem que os estudantes assumam posturas ativas em relação ao seu processo de ensino e aprendizagem, valorizando suas experiências e vivências prévias, para que se tornem mais habilitados a lidar com diversos problemas e contextos sociais. O conceito de mediação é conformado por Vigotski ao mencionar a educação como um método que não é efetivado por outrem ou pelo próprio sujeito, mas que se concretiza na interação entre sujeitos históricos por meio de suas palavras, ações e reflexões (Almada, 2015).

Assim sendo, envolve relações objetivas entre o aluno - futuro profissional da odontologia - e o contexto do qual ele faz parte, como um conjunto de ações que possui sentido dentro do próprio processo que a realiza. Assim, são definidos como atividade “[...] os processos que são psicologicamente determinados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente⁴ a uma atividade, isto é, com motivo” (Leontiev, 2004, p. 315). Por essa definição, somente como parte de um conjunto é que a ação individual adquire sentido pessoal e pode ser definida como atividade.

Esses autores possuem relevantes trabalhos sobre as teorias da aprendizagem no qual evidenciam o aluno como sujeito ativo, autônomo e que compartilha de experiências cotidianas que agregam e possibilitam relacionar a realidade com a teoria assimilada em sala de aula.

⁴ O termo paciente é aqui usado com significado de *sujeito humano*, pessoa que pode praticar uma ação. Não mudamos por respeito à transcrição literal do trecho citado.

Entendemos que os estudos que buscam analisar a formação do profissional da odontologia à luz da teoria de atividade se justificam, principalmente, quando se verifica que a concepção de formação humana com bases em metodologias ativas entende que o conhecimento só se torna significativo quando resulta da reflexão e ação, do que é teórico e prático, ou seja, quando o pensamento origina uma reflexão sobre a relação entre o que se tenta fazer e o que acontece como consequência. Sem abertura intelectual, não é possível uma experiência significativa, de modo que a educação fica falha (Leontiev, 1981 e 2004). Para a teoria Histórico-Cultural a educação baseia-se em metodologias de partilha de conhecimentos, por isso se faz necessária a formação de profissionais capazes de trabalhar em equipe, tendo as metodologias de ensino e aprendizagem como instrumento pedagógico (Saviani, 2012).

1.2 Envolvimento com o tema

Filha única, nasci em São Paulo - SP, em 1982. Em 1986, transferi-me para Imperatriz - MA, onde cursei o Ensino Fundamental (antigos Primário e Ginásio) no Colégio São Francisco - CESFA, entre 1985 e 1997. Depois de uma experiência malsucedida no Ensino Médio (então Segundo Grau), em 1998 e 1999, em Maringá - PR, no Instituto Adventista Paranaense - IAP, retornei a Imperatriz, onde, novamente no Cesfa, cursei os dois primeiros anos do Ensino Médio, em 2000 e 2001, e o terceiro ano, agora no Colégio Dom Bosco, onde concluí essa etapa escolar em 2002.

Desde a infância, recebi positiva influência de meu pai, o conceituado professor de Química Magno Urbano de Macedo, humanista que era também escritor e poeta e membro da Academia Imperatrizense de Letras - AIL. Assinalo especialmente que a convivência, desde a infância, com o pai educador foi acentuadamente significativa para a construção da minha vocação docente, ao acompanhá-lo na rotina de preparação de aulas e provas, estas ainda em mimeógrafo.

Obtive graduação em Odontologia, pela Faculdade Metropolitanas Unidas Educacionais - FMU, em São Paulo - SP, entre 2004 e 2009; em Administração, pela Universidade Estácio de Sá - UNESA, em Imperatriz - MA, entre 2012 e 2016; em Direito, pela Faculdade de Educação Santa Terezinha - Fest, também em Imperatriz - MA, entre

2017 e 2021; e atualmente estou cursando o quinto período do Curso de Psicologia, pela Unidade de Ensino Superior do Sul do Maranhão - UNISULMA.

Além das graduações, fiz especialização em Metodologia do Ensino Superior, pela Faculdade Ademar Rosado - FAR, em 2015 e 2016, e em Ortodontia, pela Associação Brasileira de Ortodontia e Ortopedia Facial - ABOR, em Imperatriz-MA, entre 2010 e 2013.

Minha experiência profissional docente se deu entre fevereiro de 2018 e julho de 2019, a princípio como tutora de grupos de dez alunos, no primeiro e segundo períodos do Curso de Medicina do Centro Universitário do Maranhão - Uniceuma. Após essa primeira fase, ministrei, agora no Curso de Odontologia, as disciplinas de Saúde Coletiva 1 e 2 e Radiologia.

Minha experiência profissional se caracterizou por certa insegurança, mas intensa expectativa em relação aos alunos e às disciplinas ministradas, sobretudo ao realizar o sonho de ser como o meu pai, o professor Magno Urbano de Macedo. Deparei diversos desafios, mas consegui lidar com todos eles de forma assertiva e superá-los sem grandes embaraços.

O tema central da minha experiência docente é a aplicação de metodologias ativas como prática pedagógica no Curso de Odontologia no Centro Universitário do Maranhão - UNICEUMA.

A esse respeito, convém frisar que minha experiência anterior no Curso de Medicina, nessa mesma instituição, foi fundamental para embasar a aplicação das metodologias ativas no Curso de Odontologia, principalmente porque o referido Curso de Medicina era ministrado totalmente por meio dessas metodologias de ensino. Nessa experiência prévia, destaco a aplicação das técnicas da sala invertida e a adoção de elementos cênicos atinentes à comédia, por meio da caracterização de cada aluno como determinado tipo de personagem.

Na minha experiência como docente no Curso de Odontologia, os principais procedimentos e técnicas adotados foram os métodos ativos *Problem Based Learning - PBL* e o *Team-Based Learning - TBL*, devidamente adaptados ao contexto específico das disciplinas ministradas. A adoção dessas metodologias impactou positivamente o processo de ensino-aprendizagem, cuja receptividade, apesar de alguma resistência inicial, foi bastante favorável ao desenvolvimento das atividades propostas.

Como professora, posso afirmar que a inovação nas atividades desenvolvidas em sala de aula foram essenciais para o bom êxito do processo de aprendizagem dos alunos. Aulas expositivas dialogadas, estudos de caso, jogos, simulações e outras atividades são exemplos das estratégias utilizadas proveitosamente para mantê-los engajados e motivados.

As aulas expositivas dialogadas, particularmente, foram muito importantes para a consolidação do aprendizado, visto que proporcionou contato direto dos estudantes, o que permitiu transmitir o conhecimento ministrado de forma destacadamente clara e didática, assim como ensinou a resolução de dúvidas e o aprofundamento nos temas estudados. Além disso, verifiquei que as aulas expositivas dialogadas são importantes não somente para transmitir conceitos e teorias, mas também para estimular o diálogo e a troca de ideias não apenas com o professor, mas também entre os alunos.

Por sua vez, os estudos de caso foram úteis para aplicar conhecimentos teórico adquiridos em situações reais e, assim, para compreender melhor como as teorias se aplicam na prática, bem como para estimular a reflexão crítica sobre problemas e desafios, ao propiciar debates entre os alunos e gerar a oportunidade de apresentarem diferentes soluções para os casos estudados.

Já os jogos e as simulações foram atividades muito divertidas que contribuíram bastante para o aprendizado integrado de cada uma das turmas. Essas atividades permitiram que os estudantes pudessem vivenciar situações que, na prática, seriam muito difíceis de serem experimentadas durante a formação acadêmica. Além disso, elas estimularam a participação ativa dos alunos, o que foi fundamental para que pudessem aprender de forma mais efetiva.

De modo geral, pude perceber que essas atividades impactaram positivamente o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais dinâmico, interativo e interessante. Além disso, os alunos se sentiram mais envolvidos e participativos nas aulas, o que contribuiu para a criação de um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e engajador.

Os demais docentes também demonstraram boa receptividade a essas atividades, reconhecendo a importância da implementação de estratégias inovadoras, mais dinâmicas e interativas, para o bom rendimento do processo de ensino-aprendizagem. Da experiência vivenciada, restou, cristalina, a constatação de que essa abertura e disposição para

experimentar novas metodologias é fundamental para a melhoria da qualidade do ensino no ambiente acadêmico.

A adoção de metodologias ativas como prática pedagógica no ensino das disciplinas Saúde Coletiva e Radiologia, no Curso de Odontologia, conduziu a excelentes resultados, ao dinamizar as aulas e promover maior envolvimento dos alunos, concretizando-se a aprendizagem significativa.

A dinamização das aulas e a maior participação dos alunos foram decisivas para o alcance de um desempenho mais favorável destes. Na disciplina Saúde Coletiva, por exemplo, abordaram-se diversos temas relevantes para a prática odontológica, como epidemiologia, promoção de saúde e políticas públicas, temáticas das quais as metodologias ativas permitiram uma visão mais ampla, o que sem dúvida se refletirá em aplicação mais efetiva dos conhecimentos obtidos no âmbito profissional dos estudantes beneficiados com a intensa aprendizagem verificada.

Ao longo da ministração das duas disciplinas, os trabalhos e avaliações prescritos foram cumpridos com êxito pela grande maioria dos alunos. Os resultados alcançados nas avaliações foram satisfatórios, principalmente quando comparados com resultados anteriores.

Apesar de algumas dificuldades naturais deparadas no processo, foi evidente a satisfação dos alunos com a abordagem adotada. Isso se refletiu em participação mais ativa e maior motivação para o estudo. Acredito que essa abordagem tenha contribuído significativamente para a formação acadêmica dos estudantes e para o meu desenvolvimento profissional.

A experiência, tanto como tutora do Curso de Medicina quanto como docente de Saúde Coletiva e Radiologia do Curso de Odontologia, constituiu-se de uma vivência que contribuiu significativamente para o meu crescimento profissional, pois pude aprimorar habilidades didático-pedagógicas, desenvolver estratégias de ensino mais efetivas e aprimorar a capacidade de comunicação com os alunos.

A partir dessa experiência, aprendi a importância de estar sempre aberta a novas metodologias de ensino e de estar disposta a ouvir opiniões dos estudantes. Além disso, compreendi que é fundamental adaptar as estratégias de ensino às características individuais de cada turma e de cada aluno.

A grande contribuição a mim prestada por essa experiência foi a constatação empírica de que a adoção de metodologias ativas como prática pedagógica é de extrema importância para o desenvolvimento do ensino. Essas metodologias favorecem o engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem, estimulando o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia.

Além disso, as metodologias ativas possibilitam maior interação tanto entre os próprios alunos quanto entre estes e o professor, favorecendo a construção coletiva do conhecimento e tornando as aulas mais dinâmicas e atrativas.

Dessa forma, entendo que é importante investir em metodologias ativas em todas as áreas do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo por meio da aplicação planejada de procedimentos inovadores que enriqueçam a dinâmica das aulas, em consonância com as especificidades de cada conteúdo ministrado e as particularidades de cada turma e cada estudante.

Ao estimular a efetiva participação dos alunos, a aplicação das metodologias ativas como prática pedagógica os tornam protagonistas do próprio aprendizado, ao mesmo tempo em que utilizam recursos diversificados e dinâmicos que possibilitam a aquisição de diversas competências e habilidades, ao tornar as aulas mais interessantes e motivadoras, despertando o interesse dos estudantes e aumentando seu engajamento com o conteúdo, o que resulta em aprendizado mais significativo e duradouro, além de contribuir para o desenvolvimento de competências socioemocionais importantes, como a autonomia, a criatividade, o trabalho em equipe e a resolução de problemas.

1.3 Problema da pesquisa

A atuação do docente remonta à discussão da escolha e aplicabilidade das metodologias de ensino mais adequadas à capacidade de apropriação e ressignificação dos conhecimentos por parte dos discentes e às condições objetivas de trabalho ofertadas aos docentes. Na educação superior não é diferente, ao longo dos anos, as relações aluno/professor e as metodologias dos professores têm sido evidenciadas por diversos autores e pesquisadores em educação (Gil, 2007; Pimenta e Anastasiou, 2010). Segundo Anastasiou (2005) é de conhecimento da comunidade acadêmica a

insuficiência pedagógica acerca dos saberes didáticos desses professores. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9394/96 – reconhece esta fragilidade ao estabelecer que “[...] a preparação para exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Brasil, 1996). No entanto, conforme Gil (2007), os cursos de pós-graduação *stricto sensu* se preocupam mais com pesquisa do que com a preparação pedagógica de seus egressos.

Nos programas de pós-graduação esta formação tem se reduzido ao cursar de uma disciplina, habitualmente chamada de Metodologia de Ensino Superior ou similar, com uma carga horária média de 60 horas, portanto, insuficiente para a necessária sistematização dos saberes da docência e de uma associação entre a teoria e prática desta área, de complexidade indiscutível (Anastasiou, 2005, 147).

Assim, a partir do confronto entre a proposta legal, expressa na LDB, e a realidade das IES, “[...] as próprias instituições têm organizado processos de formação inicial ou continuada de seus docentes” (Anastasiou, 2005, 147). No entanto, a maioria dessas iniciativas de formação, segundo Ristoff e Sevegnani (2005), tem sido centrada em palestras, semanas pedagógicas e similares. Nesse processo, as discussões têm girado em torno das Metodologias Ativas. Principalmente nos cursos da área da saúde.

Nesses cursos, com a adoção de Metodologias Ativas, o aluno passa a ser corresponsável pela sua aprendizagem, considerando seu contexto sociocultural e torna-o sujeito participativo, pesquisador e argumentador quanto à exposição de suas ideias, buscando a resolução de casos clínicos e o alcance dos objetivos de aprendizagem em cada aula.

Academicamente, a adoção de metodologias ativas rompe com o modelo verticalizado de ensino e, conseqüentemente, traz uma mudança de postura por parte do professor. Nas metodologias tradicionais, o professor é o centro do aprendizado e, por esse motivo, possui maior controle das aulas (Libâneo, 1984). Lembrando que as metodologias tradicionais contrapõem-se com as abordagens pedagógicas que enfatizam o papel ativo dos alunos tanto nas atividades teóricas quanto nas práticas e, de forma engajada e autônoma, percorra seu caminho, como determina a pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2007) e assumindo o ensino e a aprendizagem como categorias de mediação e atividade, que serão explicadas na próxima sessão deste trabalho.

Conclui-se, portanto, que os processos de ensino e aprendizagem ativos só se legitimam como mediadores na atividade e na educação quando marcados pela historicidade porque nosso modo de conceber o mundo, a realidade e as ideias é histórico. Isso nos leva a defender que, ao assumirmos as metodologias ativas como categorias de mediação e atividade, a Teoria Histórico-Cultural traz maiores contribuições ao esclarecimento ao objeto de estudo desta pesquisa em seu vínculo com os processos socioculturais envolventes.

Além disso, entende-se que sendo *ativas*, as metodologias são guiadas por uma teoria que conceba a atividade como um processo mediador entre o ser humano e a realidade a ser transformada por ele (Leontiev, 2004). Cabe ressaltar que, concordando com Sampaio (2020), se o propósito das metodologias ativas é a superação das metodologias passivas, enraizadas na pedagogia liberal, há que se considerar o contrário de passividade e atividade. Ou seja, unidade dialética receptor-transmissor. Assim, é razoável pensar que o aspecto fundante em debate seja uma teoria que ilumine a atividade. Logo, a Teoria Histórico-Cultural se apresenta como a mais apropriada.

Nesse contexto, a presente pesquisa buscou responder ao seguinte questionamento: como vem ocorrendo a prática de metodologias ativas nas atividades pedagógicas nos cursos de Odontologia e quais as implicações decorrentes dessas práticas?

Para complementar o problema acima descrito busquei, também, responder às seguintes questões norteadoras: (1) Quais tipos de metodologias ativas são mais empregadas no curso? (2) Que capacidades e/ou saberes os docentes entendem como facilitadores para o avanço no cotidiano de estudo com as metodologias ativas? (3) Com quem os docentes contam quando surgem dificuldades com as metodologias ativas?

1.4 Objetivos da pesquisa

Considerando a temática aqui proposta e os questionamentos acima descritos, o presente trabalho propõe, como objetivo geral, analisar como vem ocorrendo a prática de metodologias ativas nas atividades pedagógicas de um curso de Odontologia e quais as implicações decorrentes dessas práticas.

Daí a necessidade de buscar alcançar os seguintes objetivos específicos: (1) Identificar quais as formas de metodologias ativas mais empregadas no curso. (2) Refletir sobre as capacidades e/ou saberes que os docentes entendem como facilitadores para o avanço no cotidiano de estudo com as metodologias ativas. (3) Constatar que os docentes contam quando surgem dificuldades com as metodologias ativas.

1.5 Procedimentos metodológicos

Esse estudo, no que tange aos objetivos, caracteriza-se pelo método exploratório. De acordo com Cervo e Bervian (1996, p. 49) “[...] os estudos exploratórios não elaboram hipóteses a serem testadas no trabalho, restringindo-se a definir objetivos e buscar maiores informações sobre determinado assunto de estudo.” Esse tipo de pesquisa tem como característica servir de base para vários outros estudos. É, também, explicativa porque visa explicar as causas do fenômeno (Santos, 2007). Ou seja, visa explicar os motivos, os porquês decorrentes da aplicação das metodologias ativas. “E, por natureza, envolve o pesquisador num nível também mais elevado de responsabilidade para com os resultados obtidos” (Santos, 2007, p. 27).

Metodologicamente classifica-se como pesquisa de campo. Ou seja, uma investigação prática realizada em um local previamente definido para atender aos objetivos previamente propostos no projeto (Santos, 2007). Roesch (2009) ressalta que esse tipo é o mais frequente quando tem caráter quantitativo, principalmente em pesquisas que requerem uma maior abrangência, como por exemplo aqueles de perfil socioeconômico ou que avaliam a opinião pública.

Quanto ao conhecimento sobre metodologias ativas os docentes serão questionados por meio da abordagem quantitativa de pesquisa. Oliveira (2007) esclarece que nesse tipo de abordagem “[...] parte-se do pressuposto de que os fenômenos presentes no contexto organizacional e nas situações de trabalho são mensuráveis”. Conforme a citada autora, nesse tipo de abordagem é possível estabelecer uma relação entre as variáveis.

Este estudo foi realizado no Curso de Odontologia de duas IES, sendo uma localizada na cidade de Açailândia e outra na cidade de Imperatriz, ambas no estado do Maranhão, ambas da iniciativa privada.

Foram sujeitos da pesquisa quatro professores/as do curso de odontologia dessas duas instituições. Sendo três do sexo masculino e uma do sexo feminino. A opção por esses/as docentes está diretamente ligada aos próprios objetivos da presente pesquisa em função de eles/as serem um dos segmentos mais significativos da atividade docente. Por um lado, partimos da convicção que os/as professores/as, neste momento, são os agentes mais envolvidos na implantação das Metodologias Ativas nos cursos superiores. Por outro lado, alguém conhecedor da realidade, tem, relativamente, melhor condição de fornecer informações sobre essa realidade do que quem observa de fora.

Para garantir a participação desses sujeitos, procuramos a Coordenação dos Cursos que, prontamente, nos forneceu os contatos dos professores. O contato inicial com a coordenação foi realizado no final julho de 2023. Posteriormente, contatamos com cada professor e acetamos os detalhes das entrevistas.

O critério de escolha dos professores foi o de que eles tivessem, pelo menos, um ano de experiência com Metodologias Ativas e lecionassem do primeiro ao quarto semestre do curso. A escolha pelos períodos iniciais dos cursos foi em função de, normalmente, eles lidarem com os alunos que ainda não estão acostumados com as Metodologias Ativas. São alunos que ainda estão muito ligados às metodologias da Educação Básica e, portanto, com pouca prática com autonomia de estudos. Para Chaer, Diniz e Ribeiro (2011) até o ensino médio, o estudante brasileiro é, via de regra, treinado para memorizar e repetir fórmulas que, se devidamente apreendidas, serão sua chance de aprovação no exame vestibular, o que adviria ideologia de dominação, autoritária, que predomina na escola do mundo capitalista.

Os alunos que ingressam nas universidades vêm de uma realidade em que não há o tão necessário estímulo à construção do conhecimento. Pelo contrário, até o ensino médio, o estudante brasileiro é, via de regra, treinado para memorizar e repetir fórmulas que, se devidamente apreendidas, serão sua chance de aprovação no exame vestibular, o que adviria ideologia de dominação, autoritária, que predomina na escola do mundo capitalista (Chaer, Diniz e Ribeiro, 2011, p. 251).

Bourdieu (1989, p. 27. Grifo do autor) alerta que é preciso dar atenção à seleção dos informantes e que estes devem ser selecionados de acordo com os procedimentos da pesquisa:

[...] cuja dimensão propriamente social – como achar bons informadores, como nos apresentamos, como descrever-lhes os objetivos da pesquisa e, de modo mais geral, como “penetrar” o meio estudado, etc. – não é menos importante, poderá pôr-vos de prevenção contra o feiticismo dos conceitos e da “teoria”, que nasce da propensão para considerar os instrumentos “teóricos” em si mesmos.

Portanto, buscamos uma amostra bem representativa, porém, não probabilística. A respeito da amostra Lakatos (2002) afirma que: “[...] a amostra não probabilística tem como característica principal não poder ser objeto de certos tipos de tratamento estatístico.

Para garantir sigilo sobre a identidade dos professores eles/as aqui estão identificados/as pela letra P maiúscula, seguida dos números arábicos de 1 a 4, conforme a ordem de realização das entrevistas.

Para ouvir os/as professores/as a técnica adotada foi a da entrevista semiestruturada. Para Lüdke e André (1986) a entrevista é um dos instrumentos básicos para a coleta de dados nas pesquisas da área de educação. Nela, o entrevistador tem liberdade para discorrer sobre o tema e no discorrer do diálogo desenvolver um clima de confiabilidade e aceitação, o que irá culminar em informações espontâneas e autênticas. Além de possibilitar ao entrevistado realizar as “[...] correções necessárias solicitando esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações” (Lüdke; André, 1986, p. 34). Nas palavras de Moreira (2002, p. 55) a “Entrevista semiestruturada fica entre dois extremos. O pesquisador pergunta algumas questões em uma ordem pré-determinada, mas dentro de cada questão é relativamente grande a liberdade do entrevistado”.

A coleta dos depoimentos deu-se por meio de um roteiro semiestruturado, não havendo a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado ia discorrendo sobre o tema proposto com base nas informações que ele tinha e que constituía a verdadeira razão da entrevista (Lüdke; André, 1986). Formuladas as questões iniciais, os entrevistados davam o ritmo do relato. O fato de conhecermos bem o campo de conhecimento da Odontologia, em função de nossa formação, quase nunca o entrevistado era interrompido para pedidos de esclarecimento. Isso garante o que Lüdke e André (1986) chamam de liberdade de percurso.

Para a análise dos dados, optei pela análise de conteúdo por ter um significado mais amplo que o simples procedimento técnico. Esse tipo de análise faz parte de “[...] uma histórica busca teórica e prática no campo das investigações sociais” (Minayo, 2014, p. 303). Em consonância com o tipo de estudo e seus objetivos dentre as diferentes modalidades de Análise de Conteúdo, optei pela Análise Temática.

Para tanto, utilizamos um procedimento sugerido por Bardin (1977), denominado *análise de conteúdo*. De posse dos instrumentais da análise de conteúdo, primeiramente, fizemos a codificação de cada um dos depoimentos isoladamente, tomando como unidade de registro os temas e subtemas que iam emergindo na fala de cada um dos entrevistados. A partir dessa codificação, procedemos a primeira categoria de cada uma das respostas a cada pergunta.

Tendo como base os resultados alcançados com a pesquisa, elaboramos como produto final uma cartilha aos docentes da IES pesquisada contendo os recursos metodológicos mais empregados em metodologias ativas, que são: ABE, PBL e ABP.

1.6 Estrutura do trabalho

O trabalho está estruturado em elementos pré-textuais que evidenciam a introdução do estudo, problema, objetivos gerais e específicos, procedimentos metodológicos e envolvimento da autora com a temática. Em, seguida, para o desenvolvimento e fundamentação teórica o estudo visa duas abordagens: a primeira na perspectiva histórico-cultural e, a segunda, a partir da construção e percepção de docentes do Curso de Odontologia considerando seus instrumentos legais como DCN's e PPC. Por fim, realiza-se as considerações finais do objeto pesquisado de modo a evidenciar os resultados obtidos e as reflexões acerca da temática.

2 METODOLOGIAS ATIVAS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Este capítulo aborda o processo de ensino-aprendizagem sob uma perspectiva sóciohistórica, desse modo, busca-se apresentar a necessidade da adoção do protagonismo do estudante mediante o seu posicionamento frente à busca pelo conhecimento. A adoção de metodologias ativas no ensino superior, ratifica-se nesta abordagem com intuito de demonstrar sua aplicabilidade e resultados positivos no dinamismo da formação profissional.

2.1 Aprendizagens ativas na educação superior: um processo mediado por instrumentos e signos

Nesta sessão vamos refletir sobre as Metodologias Ativas tendo como base as categorias de *Atividade* e *Mediação* no quadro geral da Teoria Histórico-Cultural. Entendemos que este quadro teórico nos permite refletir sobre os processos ativos de ensino e de aprendizagem no contexto da educação superior, especialmente nos cursos da área da saúde (Alves e Teo, 2020), considerando que nas últimas décadas essa área tem se caracterizado pela implementação de programas que visam a qualificação de seus profissionais, por meio da articulação interdisciplinar das áreas da Saúde e da Educação.

Nos aportes da Teoria Histórico-Cultural, a *Atividade* ganha centralidade para a compreensão do desenvolvimento humano. Ou seja, a *Atividade* está na origem do que em nós é *humano* e não se reduz à ação mecânica ou motora dos indivíduos. Mas, para entendermos essa categoria é fundamental, mesmo que de forma breve, entender o que é a Teoria Histórico-Cultural e como, quando e em quais bases epistemológicas ela se estruturou.

A teoria Histórico-Cultural remonta às pesquisas de um grupo de psicólogos soviéticos na segunda metade da década de 1920. Foi a primeira vertente da psicologia a estudar a mente humana com base no Materialismo Histórico e Dialético desenvolvido por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) na segunda metade do século XIX. Os primeiros estudiosos dessa vertente psicológica foram Luria, Leontiev e Vigotski, sendo este o principal líder.

Ao fundamentarem-se no Materialismo Histórico e Dialético, Vigotski e seus colaboradores⁵ inauguraram um novo paradigma no campo da psicologia capaz de superar a dicotomia estabelecida pelas teorias psicológicas até então existentes. Desde o início das pesquisas o grupo defendia que as mudanças históricas na sociedade e as condições materiais de vida do ser humano determinam a sua consciência e interferem em seu comportamento (Facci, 2004a). Ou seja, defendia que o psiquismo humano tem um desenvolvimento histórico para além do desenvolvimento biológico. Assim sendo, a cultura e a educação são partes constitutivas da psique humana já que são responsáveis pelo surgimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS). Assim, para Vigotski (1995) toda função psicológica interna do ser humano foi, anteriormente, uma função externa que se internalizou como fruto de uma relação entre duas ou mais pessoas, ou seja, um acontecimento social. Portanto, o sujeito, pela mediação do outro, converte as relações sociais em funções psicológicas, que, uma vez apropriadas, passam a fazer parte da personalidade da pessoa (Vigotski, 1995). Nessa perspectiva, o traço fundamental do psiquismo humano é que ele se desenvolve por meio da atividade social realizada pelo sujeito, a qual, por sua vez, é um processo mediado por instrumentos e signos que se interpõem entre o ser sujeito humano e o objeto de sua atividade (Vigotski, 1994).

Leontiev (2004) defende que uma ação só pode ser definida como atividade quando propicia o desenvolvimento da consciência crítica e, conseqüentemente, contribui com a emancipação do sujeito humano. Defende, também, a aprendizagem ativa como resultado da atividade intelectual de um ser humano situado historicamente.

Logo, numa ação de aprendizagem ativa coletiva, como propõem as diferentes metodologias ativas, o que está em jogo é mais do que motivações ou a superação de teorias tradicionais de ensino. Tais processos põem em movimento os elementos fundantes de objetivação e subjetivação⁶ (Alves e Teo, 2020, p. 8).

⁵ Falamos de colaboradores porque não tem como separar os estudos de Vigotski do conjunto dos demais pesquisadores que ajudaram a construir a Teoria Histórico-Cultural. Na primeira etapa de estudos, ele contou com a colaboração dos psicólogos Aleksei Nikolaievitch Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977). Posteriormente os psicólogos Vasily Vasilyevich Davidov (1930-1998), Piotr Yakovlevich Galperin (1902-1988) e Daniil Elconin (1904-1984) acrescentaram importantes contribuições a essa teoria.

⁶ Nota explicativa dos autores: "Sobre processos de objetivação e subjetivação, recomendamos a leitura de Newton Duarte (2013)".

A aprendizagem ativa, nos termos de *ativo* defendido pela Teoria Histórico-Cultural, seria um processo, ao mesmo tempo, de reprodução e de criação. É reprodução porque os conteúdos - os conhecimentos – das disciplinas são exteriores ao indivíduo e este os reproduz na atividade. É criação, porque as capacidades de reproduzir elementos de entendimento sobre os conceitos científicos, estão sendo desenvolvidas em nível singular⁷ no indivíduo, depois de apreendido pelo pensamento, como resultado de um processo de análise que supere a dimensão singular do fenômeno, o indivíduo constrói sua particularidade de compreensão da temática estudada na sua concretude (Nuñez, 2009). O concreto é, portanto, o ponto de chegada. Outra particularidade das Metodologias Ativas, nos parâmetros da Teoria Histórico-Cultural, é que elas devem ser, sempre, atividades mediadas. A mediação, conforme Oliveira (1993) e Pino (1991), é a intervenção de um terceiro elemento que possibilita a interação entre os termos de uma relação. Assim, quanto mais o objeto de estudo é desconhecido para o sujeito, mais a mediação se faz necessária.

Os processos mediadores multiplicam-se na vida social dos homens, em razão sobretudo da complexidade das suas relações sociais. Diferentemente dos animais, sujeitos aos mecanismos instintivos de adaptação, os seres humanos criaram *instrumentos* e *sistemas de signos* cujo uso lhes permite transformar e conhecer o mundo, comunicar suas experiências e desenvolver novas funções psicológicas (Pino, 1991, p. 33. Grifos do autor).

Para entender a aprendizagem como um processo mediado Vigotski (2007, 2010) desenvolveu o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI)⁸. No curso da trajetória humana o sujeito possui dois níveis de desenvolvimento o *atual* e o *iminente* (PRESTES, 2010). O primeiro se configura naquilo que o indivíduo é capaz de realizar sozinho, sem a ajuda de outra pessoa. O segundo se configura como aquilo que o indivíduo só conseguirá realizar com o auxílio de outros sujeitos com mais experiência

⁷ De acordo com o método do materialismo histórico e dialético, a singularidade em si mesma está no plano da aparência do fenômeno. No entanto, é o primeiro plano da aprendizagem. Mas, para conhecê-lo, é preciso que sejamos capazes de ir além da aparência. De acordo com Kosik (1976), é necessário superar a pseudo concreticidade em direção à concreticidade do fenômeno estudado, entendendo-se por pseudo concreticidade a manifestação imediata e aparente do fenômeno, ou seja, sua manifestação empírica.

⁸ O conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) foi, durante muito tempo, divulgado no Brasil, como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). No entanto, segundo a professora Zoia Prestes, estudiosa e tradutora da obra de Vigotski no Brasil, o termo correto é ZDI. Porém as obras publicadas até o momento, ainda adotam o termo ZDP. Exceto as traduções da Língua Espanhola, que adotam o termo Zona de Desenvolvimento Próxima.

que ele. Quando a aprendizagem incide no nível de desenvolvimento atual não tem poder nenhum de promover o desenvolvimento humano, mas quando incide no nível iminente impulsiona o desenvolvimento humano de forma bastante significativa na maioria das vezes (PRESTES, 2010). Portanto, podemos interpretar que o papel do professor, nas Metodologias Ativas, é identificar a ZDI e, dentro dela, realizar a mediação. Nesse sentido, entra em ação um instrumento muito importante, segundo a Teoria Histórico-Cultural, que é a Base Orientadora da Ação, um instrumento construído por Galperin⁹, que se constitui em um modelo da atividade em que se discute todas as partes estruturais da ação conforme explica Nuñez (2009, p. 100):

A parte orientadora é a instância diretiva e, precisamente, no fundamental, depende dela a qualidade da execução. Se elaborarmos um conjunto de situações em que se deva aplicar essa ação conforme o plano de ensino, essas situações ditarão um conjunto de exigências para a ação que se forma, juntamente com elas, um grupo de prioridades que respondem a essas exigências e estão sujeitas à formação.

A Base Orientadora da Ação, na aprendizagem ativa, estabelece a relação entre a parte material, representada pelos componentes de execução, e a parte mental da ação, que reúne os componentes de orientação e de execução, direcionando o sujeito para uma percepção clara e precisa da situação-problema e, conseqüentemente, para a realização de uma ação consciente em resposta à situação-problema (RESENDE e VALDES, 2006). Como qualquer instrumento ativo, a base orientadora da ação situa-se entre o sujeito e o objeto da ação, tendo como principal função fazer a mediação entre a ação e a solução da situação-problema - contexto de ocorrência da ação - fornecendo-lhe, também, uma orientação acerca dos meios necessários para obter o êxito da ação.

Nessa base, a aprendizagem é ativa porque os alunos conseguem construir um sistema de conhecimentos e estabelecer os modelos das ações a serem executadas tendo em vista a realização das atividades, assim como a ordem de realização dos componentes da ação: orientação, execução e controle.

⁹ Piotr Yakovlevich Galperin (1902-1988), psicólogo e cientista soviético. Discípulo e colaborador de Vigotski, se formou em Medicina na Universidade de Kharkov. Mais tarde, se transferiu para o Departamento de Psicologia da Academia de Psiconeurologia desta cidade, onde realizou vários trabalhos em conjunto com A. N. Leontiev, A. R. Luria e A. V. Zaporozhczet.

Esta etapa, segundo Nuñez (2009), deve ser estabelecida de tal modo que os alunos possam definir, junto com o professor, num processo de elaboração conjunta, o tipo de atividade que realizarão. “O aluno deve dispor de todo o conhecimento necessário sobre o objeto da ação, as condições, as ações que compreendem a atividade a ser realizada, os meios de controle, e deve conhecer, nessa etapa, o limite de aplicação de aplicação de tal atividade” (NUÑEZ, 2009, p. 101). Assim, deduzimos que nas Metodologias Ativas, essa etapa permite a compreensão correta e racional da execução das tarefas e as formas possíveis de resolvê-las.

Um dos principais desafios na adoção de Metodologias Ativas diz respeito ao deslocamento da centralidade do professor para as necessidades de aprendizagem dos estudantes. No entanto, esse deslocamento não deve ser visto como ausência e nem como passividade do professor no processo de ensino e de aprendizagem como veremos nos parágrafos seguintes.

Quando se trata de Metodologias Ativas, tendo como base a Teoria Histórico-Cultural, em qualquer nível de educação, a Base Orientadora da Ação é o instrumento que permite ao professor identificar se os alunos possuem ou não as habilidades e as internalizações que lhes permitam realizar as intervenções com os novos conteúdos e socializá-los junto ao grupo nos ambientes de aprendizagens – salas de aula ou laboratórios. De nada adianta o professor distribuir tarefas a grupos de alunos sem os devidos acompanhamentos. Para Alves e Teo (2020) na concepção Histórico-Cultural o trabalho com Metodologias Ativas pressupõe determinados conhecimentos, como a compreensão das tarefas, seus objetivos e o domínio dos métodos de solução. De acordo com Libâneo (2017) só garantimos a participação ativa do aluno, no processo de ensino e de aprendizagem, quando este tem a noção de todo o processo de apropriação do conhecimento. Processo esse que vai da *investigação* à *exposição*. A investigação e a exposição são dois princípios básicos da aprendizagem ativa, segundo o Materialismo Histórico e Dialético defendido por Marx e Engels, os quais estão na base epistemológica da Teoria Histórico-Cultural (LUCKESI, 1994).

Em primeiro lugar Marx apresenta o método da investigação, depois a exposição. Esta ordem de apresentação não é aleatória. “Com ela, Marx quer enfatizar que o

conhecimento, em si, nasce de um trabalho de entendimento da própria realidade. Só depois, ele pode ser exposto, comunicado aos outros (LUCKESI, 1994, p. 124).

Ou seja, só após a investigação é que o aluno tem possibilidade de expor o entendimento da realidade. Para tanto, o estudo individual deverá ser o mais rigoroso possível, de tal forma que possibilite um entendimento que seja, no nível do pensado, a expressão do conhecimento científico como, de fato, ele é. Mas esse processo não é individual por parte do aluno, mas sim um processo mediado. A característica mais destacada nos métodos ativos, segundo Libâneo (2004), é a mediação docente pela qual o professor se põe entre o aluno e o conhecimento para possibilitar as condições e os meios de aprendizagem, ou seja, as necessárias mediações cognitivas. No ensino superior, encontra-se na mesma classe alunos com níveis de conhecimento variados, sendo necessário ao professor mediar as atividades coletivas de interação com os alunos de modo a garantir que todos participem e atinjam os objetivos.

Essa interação com o outro é, segundo a Teoria Histórico-Cultural, a base fundamental para aquisição das Funções Psicológicas Superiores uma vez que, segundo Vigotski (2007), estas funções se originam da relação entre homem/meio/cultura mediadas por instrumentos e signos desenvolvidos ao longo da história da humanidade e apropriados pelos homens através internalização das culturas. Dessas relações surge o processo de internalização, um movimento da atividade interpessoal transformando-se em um processo intrapessoal.

Neste processo, Vigotski (2007) destaca dois mediadores que contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos: os instrumentos e os signos. Nos cursos da área da saúde. O instrumento é responsável pela regulação das ações sobre o meio, enquanto o signo é responsável pela regulação das ações sobre o psiquismo dos indivíduos (REGO, 1995). Mas ambos são fundamentais no processo de internalização de processos que antes eram externos.

Historicamente, a contribuição dos instrumentos para com o desenvolvimento humano, segundo Engels (1986), foi em relação a mudanças nos órgãos físicos como a mão e as cordas vocais, como fenômenos de mutação que se efetivaram mediante o

salto qualitativo dado na filogênese¹⁰ graças ao invento e ao uso coletivo de instrumentos de trabalho. Instrumentos estes que viabilizaram a ampliação da ação humana sobre a natureza ao mediar a relação homem/natureza ou homem/mundo.

Essas mudanças fisiológicas também são destacadas por Leontiev (2004), no âmbito da psicologia histórico-cultural, quando este pensador trata da influência dos inventos técnicos humanos no desenvolvimento do cérebro humano. Segundo Leontiev (2004), o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho acarretaram mudanças anátomo/fisiológicas globais no organismo humano. Isto porque o trabalho, como atividade humana, é resultado da vida comunitária iniciada entre os ancestrais. Embora inicialmente tenha se caracterizado como uma forma fortuita e instável de ação sobre a natureza, não tarda o surgimento da partilha entre os diversos participantes da produção e, como resultado desta partilha, aparecem formas primitivas de divisão técnica do trabalho.

Mas não é somente na anatomia humana que o trabalho promove mudanças significativas e, sem sombra de dúvida, muito importantes para o processo de humanização, mas, também no âmbito psíquico. Por ser uma atividade, desenvolvida coletivamente, há ainda que se considerar que a ação conjunta, social, somada às mudanças anatômicas da espécie, é um elemento de altíssimo valor para o desenvolvimento psíquico, como defendem os autores dessa abordagem.

O outro mediador do desenvolvimento humano tão importante quanto os instrumentos são os signos. Esta palavra (signo) adquire, pois, status de signo mediador voltado para o processo intrapsicológico do sujeito no campo das relações sociais. Vigotski, esclarece que:

¹⁰ A filogênese diz respeito à história de uma espécie animal. Todas as espécies animais têm uma história própria e esta história da espécie define limites e possibilidades de funcionamento psicológico. Por exemplo, tem coisas que o ser humano é capaz de fazer e tem coisas que não é capaz de fazer. Andamos de forma ereta, pegamos coisas com as mãos, porque nossas mãos tem formato de pinças e permitem movimentos finos, temos visão binocular. Enfim, temos características físicas que são fundamentais para o nosso desenvolvimento psíquico. Por fim, uma das características fundamentais do ser humano é a plasticidade do cérebro. O cérebro humano é extremamente flexível e se adapta a circunstâncias diferentes e isso está ligado ao processo de que a espécie humana é a menos desenvolvida ao nascer (Oliveira, 1993).

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para a solução de um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (Vigotski, 1994, p. 70).

Entretanto, Vigotski insiste que a analogia básica entre signo e instrumento repousa na *função mediadora* que os caracteriza. Segundo ele, é fundamental observar que essa analogia não implica uma identidade total entre esses conceitos. Há diferenças básicas, assim como há pontos em comum que auxiliam na compreensão do funcionamento psicológico humano.

Na busca de pontos em comum desses conceitos, Vigotski cita Hegel, que, segundo ele, viu no conceito de mediação um aspecto característico da razão humana. Para Hegel, segundo Vigotski (1994), a razão humana é tão engenhosa quanto poderosa. A engenhosidade da razão consiste “[...] principalmente em sua atividade mediadora, a qual, fazendo com que os objetos ajam e reajam uns sobre os outros, respeitando sua própria natureza e, assim, sem qualquer interferência direta no processo, realiza as intenções da razão” (Hegel *apud* Vigotski, 1994, p. 72). Após fundamentar-se em Hegel Vigotski cita Marx para confirmar a importância da relação mediada, pelos homens, para o avanço da humanidade quando fala dos instrumentos de trabalho para mostrar que os homens “[...] usam propriedades mecânicas, físicas e químicas dos objetos, fazendo-os atingir como forças que afetam outros objetos no sentido de atingir seus objetivos pessoais” (Vigotski, 1994, p. 72). Assim, fica claro que ao usar as propriedades dos objetos para fabricarem e usarem os instrumentos, os sujeitos humanos já dominavam muitos conhecimentos e algumas formas de comunicação em formas de signos.

Entretanto, Vigotski assinala que existe uma diferença sensível entre os instrumentos e os signos. O instrumento tem como tarefa conduzir a influência humana sobre o objeto da atividade. O instrumento, portanto, orienta a atividade externamente. Ao passo que o signo orienta internamente, para a operação em forma psicológica. “Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo” (Vigotski, 1994, p. 73). É, portanto, com o uso de instrumentos e signos, de forma consciente pelos alunos, que reside uma relação fundamental entre a Teoria Histórico-Cultural e as Metodologias Ativas nos cursos da área da saúde, considerando que esses

cursos operam tanto com instrumentos quanto com signos. Assim, o suporte teórico de partida da Teoria Histórico-Cultural para as Metodologias Ativas é o princípio vigotskiano de que “[...] a aprendizagem é uma articulação de processos externos e internos, visando a internalização de signos culturais pelo indivíduo, o que gera uma qualidade autoreguladora às suas ações e ao seu comportamento” (Libâneo, 2004, p. 6). Esta formulação realça a atividade sócio histórica e coletiva dos indivíduos na formação das funções mentais superiores. Portanto, o caráter de mediação cultural do processo do conhecimento e, ao mesmo tempo, a atividade individual de aprendizagem pela qual o indivíduo se apropria da experiência sociocultural como ser ativo é o que se pode chamar de métodos ativos (Libâneo, 1994 e 2004).

Compreendemos que a mediação ocorre por meio da interação com instrumentos e signos, e que os instrumentos não são exclusivos do ser humano, mas os signos sim, somente os humanos conseguem compartilhar – mediar - conhecimentos porque a linguagem simbólica é exclusiva destes. E é dentro da linguagem simbólica que nasce a formação de conceitos. E estes só podem ser apropriados coletivamente porque, como elementos da cultura humana, pertencem a um grupo de indivíduos e não a um indivíduo em particular. Por fim, a Teoria Histórico-Cultural defende que a cognição, o ato consciente, traduz-se, sobretudo, por um movimento dialético, através do qual cada indivíduo se apropria dos modos sociais de pensamento. O indivíduo, por isso, não é um ente isolado, mas um sujeito social/cultural que se constitui, fundamentalmente, pela mediação da linguagem que é, por sua vez, um constructo sociocultural. Essa perspectiva, a nosso ver, conduz a uma superação das interpretações mecanicistas do ser humano, de aprendizagem e de prática social.

Portanto, o que está em questão é como as Metodologias Ativas podem impulsionar o desenvolvimento das competências cognitivas mediante a formação de conceitos e desenvolvimento do pensamento teórico, e por quais meios elas podem ajudar os alunos a melhorar e potencializar sua aprendizagem. Em outras palavras, trata-se de saber o que e como fazer para estimular as capacidades investigadoras dos alunos, ajudando-os a desenvolver competências e habilidades mentais. Nesse sentido, entendemos que a Teoria Histórico-Cultural orienta para uma aprendizagem ativa porque, segundo Libâneo (2004), sua didática está a serviço de uma pedagogia voltada para a

formação de sujeitos pensantes e críticos, fomentando investigações e estratégias pelas quais os alunos aprendem a internalizar conceitos, competências e habilidades do pensar, modos de ação que se constituem em *instrumentalidades* para resolver problemas, enfrentar dilemas, tomar decisões, formular estratégias de ação.

2.2 Metodologias ativas como atividade: uma opção epistemológica

Nesta sessão falaremos da categoria de *Atividade* e suas relações com Metodologias Ativas no contexto da Teoria Histórico-Cultural. Essas metodologias, pelo espaço que vêm alcançando nos cursos de graduação da área da saúde, carecem de um olhar mais atento uma vez que elas foram adotadas por recomendação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para esses cursos recomendando uma docência menos dura e mais flexível (Brasil, 2001a; 2001b; 2001c). Essas diretrizes tinham como referência, apenas, o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde), proposto, em 2005, pelo Ministério da Educação, juntamente com o Ministério da Saúde (Alves e Teo, 2020). No âmbito da orientação pedagógica o programa preconizava o uso de Metodologias Ativas visando colocar os estudantes como sujeitos ativos na construção do conhecimento (BRASIL, 2007). No entanto, ainda não temos uma análise dessas metodologias aliada às teorias de aprendizagem.

Observamos essa informação em consulta a alguns repositórios, em 2021: no SciELO, a expressão “metodologias ativas” revelou 130 resultados. Contudo, quando se aliou “metodologias ativas” à “teorias da aprendizagem”, através do operador booleano AND, houve apenas um resultado (NASCIMENTO; PAIM, 2022, p. 1).

Portanto, a discussão em torno desse assunto se faz necessária não apenas do ponto de vista metodológico, mas, também, do ponto de vista teórico/epistemológico uma vez que está sendo forjado um consenso de que a adoção das Metodologias Ativas, por si só, poderão sanar as mazelas da formação superior na área da saúde e são também classificadas como pertencentes ao grupo das tendências pedagógicas progressistas. No entanto, o quadro teórico que embasam essas metodologias na atualidade, estão baseados nas tendências do aprender a aprender e que “[...] na atualidade, tais

pressupostos foram ressignificados, perdendo seu sentido originário” (CONTERNO e LOPES, 2013, p. 505) e tornando-se o aporte teórico dos ideários da nova roupagem da Pedagogia Liberal¹¹. Portanto, justificamos nossa opção pela Teoria Histórico-Cultural recorrendo as autoras Conterno e Lopes (2013, p. 518), quando afirmam que “[...] a discussão central [em torno das Metodologias Ativas] não é de ordem metodológica e sim de ordem epistemológica.”

É importante, também, destacar que as implicações pedagógicas decorrentes da adoção das Metodologias Ativas ainda não foram devidamente avaliadas. De um lado, ocorre a falta de um debate consistente sobre essas implicações. Pode-se afirmar que elas foram, praticamente, impostas pelas DCNs da área da saúde sem os devidos preparo dos professores (ALVES e TEO, 2020). De outro, “[...] as políticas e os programas nacionais e internacionais são fortes indutores desses princípios, especialmente pelos financiamentos concedidos a projetos e propostas que com eles se coadunam” (CONTERNO e LOPES, 2013, p. 518). Em especial as do Banco Mundial que, de acordo com Bueno (2004), representa um conjunto de forças e ideias oriundas dos países centrais que têm, como principal escopo, a defesa de seus interesses.

Em face às grandes transformações no âmbito da economia e suas interferências no âmbito da educação e da formação humana, cabe indagar como adotar as Metodologias Ativas sem que elas se tornem um instrumento de reprodução da lógica da economia neoliberal. Também, é importante entender que uma metodologia não pode ser definida como ativa apenas pela técnica adotada, mas sim, se o professor organizar os processos de ensinar e aprender de forma que o aluno possa compreender todo o processo que irá percorrer para se apropriar dos conhecimentos referentes à unidade de estudo (NUÑEZ, 2009; LIBÂNEO, 1994).

Entendemos que somente ancorada por uma base teórica que pense a educação como como um processo que mobiliza a personalidade integral do aluno na sua formação como sujeito social e histórico. Entendemos, também, que a Teoria Histórico-Cultural, através da categoria conceitual de Atividade corresponde a essa opção teórica porque

¹¹ Entre esses ideais encontram-se as pedagogias do *aprender a aprender*, a pedagogia das competências, os saberes docentes e outros que têm adentrado o campo da educação nas últimas décadas (DUARTE, 2001a; 2001b; FACCI, 2004; MARTINS, 2004).

“[...] tem como pressuposto o *caráter ativo* da aprendizagem e seu papel determinante no desenvolvimento do indivíduo (NUÑEZ, 2009, p. 17. Grifo nosso).

O conceito de *Atividade* é muito importante na tradição da filosofia marxista, cuja expressão maior é o trabalho¹². Para a teoria Histórico-Cultural a Atividade é a unidade de análise do desenvolvimento humano. “Portanto, é um processo objetivo que organiza e determina as ações humanas. Dessa forma, o sujeito encontra-se em atividade quando o objeto de sua ação coincide com o motivo de sua atividade” (ALMADA, 2015, p. 39). Desde os primeiros meses de vida até a fase adulta o ser humano vivencia várias formas de atividades principais¹³. Mas, na vida adulta, as que mais promove o desenvolvimento humano é o estudo e o trabalho. “Na idade escolar avançada a atividade de estudo passa a ser utilizada como meio para a orientação e preparação profissional, ocorrendo o domínio dos meios de atividade de estudo autônomo, com uma atividade cognoscitiva e investigativa criadora” (FACCI, 2004a, p. 71). A etapa final do desenvolvimento acontece quando o indivíduo se torna trabalhador, ocupando um novo lugar na sociedade.

De acordo com Engeström (1987), o conceito de atividade surgiu através de estudos do filósofo alemão Hegel que ressalta a importância da realização da atividade produtiva e do trabalho para que o conhecimento se desenvolva. Mas foi com Karl Marx e Friedrich Engels que o trabalho foi entendido como um meio de transformação da natureza e, também, instrumento de transformação do homem, já que ao modificar a natureza, o homem se auto-modifica numa relação dialética (ANTUNES, 2004). Segundo Marx (1988) o ser humano se desenvolveu através do seu trabalho utilizando a natureza a seu favor, passando a viver em sociedade, adquirindo habilidades através do aperfeiçoamento da sua atividade laboral.

Para Marx, o trabalho é uma atividade na qual o ser humano transforma a natureza a seu favor para satisfazer suas necessidades independente da sua posição social. Assim, o trabalho acontece numa relação entre o natural e o social. Para entender a

¹² O trabalho, como atividade, é meio de transformação da natureza, é, também, instrumento de transformação do homem, já que ao modificar a natureza, o homem se auto-modifica numa relação dialética, em que: quanto mais o homem desenvolve sua ação intencional sobre a natureza, mais se distancia dela (ANTUNES, 2004).

¹³ De acordo com a periodização do desenvolvimento, segundo a Escola de Vigotski, os principais estágios de desenvolvimento pelos quais os sujeitos passam são: comunicação emocional do bebê; atividade objetual manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal; e atividade profissional/estudo (FACCI, 2004).

dialética entre o mundo natural, posto pela natureza, e o mundo social, como construção histórica, segundo a Teoria Histórico-Cultural, é necessário levar em conta dois pontos dessa concepção.

O primeiro é que Vigotski adotava o pressuposto marxista de que por meio do trabalho o ser humano vem, ao longo da história social, criando o mundo da cultura humana e que o mundo social não pode ser explicado como uma continuação direta das leis que regem os processos biológicos (DUARTE, 2000, p. 196).

Ao analisar o papel do trabalho na constituição do homem, diferenciando-o do animal, Engels (2008) afirma que este apenas usa a natureza e modifica-a por sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, dominando-a. Para Márkus (1974, p. 83): “Este caráter objetivamente transmitido e que se objetiva nos objetos da atividade-trabalho representa a base da relação específica do homem com a natureza, diferente daquela do animal, bem como sua evolução histórica.” Foi, portanto, o trabalho, como atividade criadora, que possibilitou ao homem o domínio sobre a natureza, conduzindo-o ao uso das mãos, à vivência social, ao desenvolvimento e uso da linguagem, o desenvolvimento dos sentidos e do cérebro, bem como o entendimento da realidade (LEONTIEV, 2004).

Vigotski (2000 e 2004), Davidov (1988) e Leontiev (2004) analisam a atividade humana relacionada à sociedade por entenderem que as operações mentais do sujeito são determinadas pelas relações objetivas entre ele e a realidade social. Para Marx (2008) a sociedade é uma totalidade dialética entre o homem e a natureza porque é formada pelo naturalismo humano com o humanismo natural. Assim sendo, “[...] a natureza *psicológica* da pessoa é o conjunto das relações sociais, *transferidas para dentro e que se transformam em funções da personalidade e formas de sua estrutura*” (VIGOTSKI, 2000, p. 27. Grifo do autor). Nessa visão, a sociedade é criadora do próprio homem e não um mundo estranho a quem este deve adaptar-se. Logo, é a partir dessa visão que devemos entender as Metodologias Ativas como atividade de ensino.

Vigotski (2004) desenvolveu um conceito de atividade através de um modelo triangular de relação do sujeito com o objeto mediado por instrumentos e signos, constituindo-se um elemento fundamental no desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Vigotski considera a atividade como a base de apropriação da realidade

objetiva e, também, a unidade de construção da consciência e psiquismo humanos. Nesse entendimento, tanto as atividades desenvolvidas com o uso de instrumentos, quanto às desenvolvidas com uso de signos, são mediadoras entre o homem e o mundo objetivo. A diferença entre a atividade com uso de signos e com instrumentos é que o uso do instrumento é responsável pela regulação das ações do sujeito sobre o meio, enquanto o signo é responsável pela regulação das ações sobre o psiquismo dos indivíduos (ALMADA, 2015).

Para Davidov (1988) a atividade é a *substância* da consciência humana. Consciência que está relacionada ao conhecimento do mundo objetivo no qual, pelo processo de mediação, o indivíduo descobre as qualidades nos objetos que utiliza, ao estabelecer conexões com a realidade por meio do pensamento.

Leontiev (1981 e 2004) define a atividade como o elo entre o sujeito e o mundo circundante. O citado autor parte da constatação de que a consciência do homem adquire particularidades conforme suas condições sociais, reais, de vida e só pode ser compreendida na sua relação com seu próprio modo de vida. Entende que o contato ativo com o mundo exterior é uma condição da própria organização corpórea do homem, do aparato biológico da espécie. Essa condição exige uma atividade centrada na ação, tanto individual quanto coletiva. Nesse sentido, a atividade surge de necessidades que impulsionam motivos orientados para um objeto. O processo vai da necessidade ao alcance do objeto e é concluído quando a necessidade é satisfeita. Assim, a atividade exige um objeto que, para ser alcançado, exige determinadas ações. O objeto por sua vez deve, sempre, responder ao motivo geral da atividade, contudo são as condições concretas que determinam as operações vinculadas a cada ação. Isso exige a consciência do indivíduo porque toda ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, e sim reside na atividade da qual faz parte. Somente a partir da compreensão desse processo, podemos dizer que o aluno está em condição ativa de aprendizagem.

Para Leontiev (1978) o desenvolvimento das funções psíquicas decorre de um processo de apropriação, que transforma a atividade externa em atividade interna. Nesse processo, o ser humano se apropria não só de mecanismos materiais, mas também de todo um sistema de significações que foram formados historicamente.

Foi a partir da constatação de que o homem se desenvolve por meio da atividade que exerce que Leontiev trouxe o conceito de atividade para o ensino. Ele defendeu que o ensino, quando exercido em forma de atividade, é sempre um processo ativo por parte de quem o realiza. E, como tal, possibilita uma melhor compreensão dos processos de assimilação de conceitos científicos no contexto escolar, em uma perspectiva que integra, de forma dialética, o desenvolvimento humano como decorrência de sua relação com o contexto social (NUÑEZ, 2009). Para que uma ação possa ser denominada de atividade, é preciso que haja uma relação com o meio e a satisfação de alguma necessidade pessoal. Isso requer três elementos cruciais que caracterizam a mudança de atividade externa para atividade interna: a necessidade, o objeto e o motivo. “O objeto indica para onde a ação é dirigida, é o conteúdo da atividade, o que dirige a ação, enquanto o motivo é o que mobiliza o indivíduo para satisfazer a uma necessidade” (LONGAREZI; PUENTES, 2013, p. 88).

É, portanto, a partir dessas características que o conceito de atividade dialoga com as Metodologias Ativas onde o que está em pauta é o “[...] movimento que coloca coletivos de estudantes e professores para buscar solução a problematizações que se transformam em objeto de investigação, análise, síntese, novas problematizações” (ALVES e TEO, 2020, p. 8). Logo, numa ação de aprendizagem ativa, o mais importante não é a superação de teorias tradicionais de ensino. Mas, sim, quando promove processos de “[...] mobilização de necessidades, motivos, finalidades e condições de realização da finalidade” (LIBÂNEO, 2004, p. 8). Tais processos põem em movimento os elementos fundantes de objetivação e subjetivação¹⁴. Sob este prisma, as Metodologias Ativas não se reduzem ao movimento físico ou meramente empírico dos que a protagonizam. É, antes de tudo, a atividade que põe em movimento o pensamento complexo, o que pode se realizar por ações coletivas - problematizações, debates, diálogos, estratégias de seminário e outras – e também por ações individuais de estudo - leitura e apreensão de modos de pensamento contidos no objeto: conceitos, categorias etc. – carregadas de vozes, valores, prática social, objetivadas num texto cuja análise

¹⁴ Sobre processos de objetivação e subjetivação, recomendamos a leitura de DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

esteja respondendo a necessidades e motivos geradores da atividade (ALVES e TEO, 2020).

Notadamente, a categoria de atividade vital (trabalho ou estudo), como ação coletiva que desencadeia em cada indivíduo processos complexos de cognição e personalidade, carrega em si um importante componente pedagógico: é o coletivo, mediado pela necessidade de resolução de problemas, que suscita a *atividade* de pensar. *Contudo, o coletivo é mais do que o trabalho em grupo. O coletivo também é o conjunto das objetivações humanas contidas nas invenções tecnológicas, no conhecimento produzido na ciência, na arte, na filosofia* (ALVES e TEO, 2020, p. 8, Grifo nosso).

Isso quer dizer que, quando colocamos estudantes para resolver problemas, estamos tratando de sujeitos humanos concretos cujas subjetividades são sínteses de práticas sociais vividas, ou como diz Marx, síntese de múltiplas determinações (SILVA, 2019), nas quais eles se constituem subjetivamente. No entanto, é importante entender que a busca de soluções de problematizações, voltadas para o humano, não pode prescindir do conhecimento clássico, da apreensão de categorias teóricas fundamentais nos diferentes campos do saber humano e, em especial, no campo da disciplina estudada.

2.3 Atividade de ensino: um processo mediado

Iniciamos essa sessão esclarecendo duas condições inerentes às Metodologias Ativas. A primeira é que, por mais que se deva considerar a autonomia dos alunos na condução de seu processo de ensino, ele não dispensa a mediação por parte do professor. A segunda é que o movimento atual em torno dessas metodologias está fortemente vinculado aos ideários pedagógicos do *aprender a aprender* (DUARTE, 2001). Em função disso, torna-se importante esclarecer a base teórica desses ideários pedagógicos que, segundo Duarte (2021a), tem suas raízes no progressismo de John Dewey¹⁵ e no Construtivismo Piagetiano, mas, no atual momento, preconizam que à escola não cabe a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo.

¹⁵ John Dewey (1859-1952) foi um pedagogo e filósofo norte-americano que exerceu grande influência no movimento de renovação da educação em várias partes do mundo. No Brasil inspirou o movimento da Escola Nova, baseado na experimentação e na verificação.

Assim, as concepções pedagógicas das quais deriva o lema do *aprender a aprender* emergiram no cenário educacional com o propósito atrelar a educação escolar aos interesses da reestruturação produtiva levada a efeito pelo capital, como estratégia de garantir sua hegemonia na atual conjuntura (DUARTE, 2001a; 2001b; FACCI, 2004; MARTINS, 2009).

Duarte (2001a 2001b) aponta a existência de quatro posicionamentos valorativos sob o lema em questão, contestando sua validade. Estas quatro noções fundamentam a concepção construtivista da educação, conforme as influências piagetiana e escolanovista analisadas pelo citado autor.

O primeiro posicionamento valorativo refere-se ao fato de que, para essas pedagogias, as aprendizagens mais significativas são as que “[...] o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências” (DUARTE, 2001b, p. 36). O professor de Psicologia Evolutiva César Coll, segundo Duarte (2001b), é um dos autores que explicitam esse princípio. Ela chega a apresentar o lema *aprender a aprender* como a finalidade última da educação numa perspectiva construtivista.

Numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno “aprenda a aprender” (COLL, 1994, apud DUARTE, 2001b, p. 36).

Na perspectiva acima, aprender sozinho contribuirá para o aumento da autonomia do indivíduo, enquanto aprender como resultado de um processo de mediação pelo professor não produziria a autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para a mesma. No entanto, é importante esclarecer que autores como Duarte (2008), Martins (2009), Facci (2004) e demais estudiosos de Teoria Histórico-Cultural, não negamos a importância de os indivíduos terem capacidade e iniciativa de buscarem, por si mesmos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão. Mas criticam o fato de que as pedagogias centradas no lema do *aprender a aprender* estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da mediação de conhecimentos por alguém. Ao contrário desse princípio valorativo, entende-se ser possível postular uma educação

que fomente a autonomia intelectual e moral através da mediação das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente.

O segundo posicionamento valorativo, apontado por Duarte (2001b), é que para essas pedagogias é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, descoberta e construção de conhecimentos, do que adquirir, pela mediação dos professores, os conhecimentos produzidos historicamente. É mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente.

Esse segundo posicionamento está vinculado ao primeiro, pois o indivíduo só poderia *aprender a aprender* através de uma atividade autônoma e livre, sem a interferência do professor. Esse posicionamento, também, está fundamentado no Construtivismo Piagetiano que contrapõe-se à transmissão de conhecimentos existentes e defende que o mais importante a criação de condições que permitam ao aluno construir suas próprias verdades:

O problema da educação internacional é, portanto, essencialmente o de direcionar o adolescente não para soluções prontas, mas para um método que lhe permita construí-las por conta própria. A esse respeito, existem dois princípios fundamentais e correlacionados dos quais toda educação inspirada pela psicologia não poderia se afastar: 1) que as únicas verdades reais são aquelas construídas livremente e não aquelas recebidas de fora; 2) que o bem moral é essencialmente autônomo e não poderia ser prescrito. Desse duplo ponto de vista, a educação internacional é solidária de toda a educação. Não apenas a compreensão entre os povos que se vê prejudicada pelo ensino de mentiras históricas ou de mentiras sociais. Também a formação humana dos indivíduos é prejudicada quando verdades, que poderiam descobrir sozinhos, lhes são impostas de fora, mesmo que sejam evidentes ou matemáticas: *nós os privamos então de um método de pesquisa que lhes teria sido bem mais útil para a vida que o conhecimento correspondente!* (PIAGET, 1998, *apud* DUARTE, 2001b, p. 37, grifo de DUARTE)

Pelo posicionamento acima fica claro que Piaget defende que aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é mais importante em termos educativos e sociais e aquilo que ele aprende através da transmissão por outras pessoas e que o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente. Sobre esse assunto Rothberg (2006, p. 87-88) afirma que “Embora esta concepção parece ser neutra, um olhar mais atento revela que há um importante fundamento subjacente a ela: a doutrina liberal do homem e da sociedade, o que por si só já traz consequências ainda a serem analisadas com mais profundidade”.

E, além disso, o posicionamento do *aprender a aprender* é discutível porque as próprias referências dadas pelo professor, em qualquer nível de ensino, são importantes na formação dos estudantes.

O terceiro posicionamento valorativo contido no lema aprender a aprender é, conforme Duarte (2001b), o princípio segundo o qual a aprendizagem do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades do próprio aluno. Aqui podem ocorrer duas situações igualmente preocupantes. A primeira é o senso comum, a esfera cotidiana, invadir a escola, que a esfera não-cotidiana¹⁶ trazendo uma cultura de massa em detrimento da ciência da arte e da filosofia. Isso já é uma realidade e muitos pesquisadores já vêm constatando uma supervalorização dos conhecimentos adquiridos espontaneamente em detrimento daqueles apreendidos pela mediação dos professores (DUARTE, 2007; FACCI, 2004; MARTINS, 2009 e MELLO, 2014). Mello (2014) afirma que quanto mais visita as escolas públicas brasileiras, mais percebe a força da lógica cotidiana a orientar as atividades de ensino. O segundo, é que as aulas passariam a centrar-se no desenvolvimento de capacidades exigidas pelo mundo de trabalho, desvalorizando a formação política e cultural.

O quarto posicionamento valorativo refere-se ao fato de que a educação escolar deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em seu acelerado processo de mudança. Este posicionamento parte do pressuposto de que a educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, “[...] na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses (DUARTE, 2001b, p. 38). Portanto, o indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos.

¹⁶ Estamos usando os conceitos *cotidiano* e *não-cotidiano* na forma como foram definidos pela filósofa húngara, Agnes Heller, da Escola Filosófica de Budapeste. Heller divide a vida social humana, para fins de estudo, em duas esferas: a esfera de vida *cotidiana* e a esfera de vida *não-cotidiana*. A vida cotidiana é constituída a partir de três tipos de objetivações do gênero humano - objetivações genéricas em-si - que constituem a matéria-prima para a formação elementar dos indivíduos: a linguagem, os utensílios, instrumentos e os usos e costumes. A vida não-cotidiana se constitui a partir de objetivações humanas superiores - objetivações genéricas para-si - como as ciências, a filosofia, a arte, a moral e a política (ROSSLER, 2004).

No mesmo sentido do posicionamento defendido por Piaget, Fonseca (1998) afirma que os recursos humanos, para que estejam à altura dos desafios do século XXI:

Em vez de se situar numa perspectiva de trabalho seguro e estático, durante toda a vida, os empresários e os trabalhadores devem cada vez mais investir no desenvolvimento do seu potencial de adaptabilidade e de empregabilidade, o que é algo substancialmente diferente do que se tem praticado (FONSECA, 1998, p. 307).

O *aprender a aprender*, nas palavras de Fonseca (1999) aparece, assim, na sua forma mais real, mostrando seu verdadeiro núcleo fundamental que é preparar o trabalhador para a instabilidade do capital aceitando todo tipo de proposta de trabalho. Trata-se, portanto, de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos. Trata-se, portanto, de “[...] uma expressão inequívoca das proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX (DUARTE, 2001b, p. 23).

Assim, as *pedagogias do aprender a aprender*, mesmo centradas no aluno, mantêm-se sob o espectro do liberalismo (SIMON *et al*, 2014). Além disso, nem tudo é ativo nas Metodologias Ativas já que a maioria delas não tem um embasamento teórico definido. Tanto podem adotar uma concepção pedagógica dentro da Pedagogia Liberal como dentro da Pedagogia Progressista (NASCIMENTO e PAIM, 2022). Esses enquadramentos teóricos podem “[...] levar à incorporação ou à adesão acrítica, ou apenas à adesão instrumental, sem uma avaliação mais criteriosa e contextualizada dos desdobramentos políticos e pedagógicos para a formação de futuros profissionais da saúde (CONTERNO; LOPES, 2013, p. 518).

Feitos esses esclarecimentos, entendemos que uma metodologia ou técnica de ensino para ser definida como ativa, tem que “[...] integrar aspectos cognitivos, emotivos e volitivos e a imaginação criadora (ou criativa) e reprodutiva que elabora e transforma tanto a realidade quanto o sujeito nas condições sociais” (NUÑEZ, 2009, p, 66). Ou seja, não é apenas distribuir temas para que os alunos estudem e apresentem perante a turma. O processo *ativo* não é totalmente livre e muito menos espontâneo, é mediado onde a consciência, tanto do professor quanto dos alunos, permite as intencionalidades da

atividade e o professor tem como função primordial corrigi-la em cada momento, conforme os objetivos que buscam e o produto final que se propõe (LEONTIEV, 2004). É um processo mediado.

A mediação é “[...] uma instância que relaciona objetos, processos ou situações entre si; o conceito que designa um elemento que viabiliza a realização de outro e que, embora distinto dele, garante a sua efetivação, dando-lhe concretude” (SEVERINO, 2001, p. 44). Portanto, como categoria teórico/prática, permite romper com dicotomias e identificar as determinações dialeticamente constitutivas que permeiam todo o processo de ensino.

Essa categoria possibilita explicar/compreender que, embora o homem possa, potencialmente, como membro da espécie humana, alcançar sua humanidade, ele só o faz por meio das relações sociais que mantém com outros homens e com a cultura até então acumulada (DAVIS e AGUIAR, 2010, p. 235).

Portanto, assim como a atividade, a mediação é dialética porque é marcada pela relação parte/todo, pela unidade dos contrários, pela distinção aparência-essência e, principalmente, pelo ordenamento significativo dos fatos, o que requer certo nível de consciência e de intencionalidade por ambas as partes.

O pensamento de Vigotski corrobora com as Metodologias Ativas na medida em que estas se constituem como um conjunto de ações intencionais e conscientes por parte do aluno e dirigidas para um fim específico. Vigotski (2009) sugere que uma metodologia se torna ativa quando o estudante traz seus conhecimentos prévios para abrir a discussão conjuntamente com o professor, logo após, ele deve buscar mais conhecimentos por meio da leitura de livros e outros meios para apresentar na sessão de fechamento da atividade toda a busca que, através da mediação inicial do professor, resultou em seu arcabouço de aprendizado.

Nesse processo, o papel do professor consiste em sistematizar uma *atividade orientadora do ensino* com a finalidade de desencadear uma aprendizagem, que possibilite a apropriação dos conceitos científicos e, conseqüentemente, o desenvolvimento do pensamento teórico. Sobre o caráter mediador do trabalho educativo na forma da *atividade orientadora do ensino*. Nesse sentido é importante ressaltar que ele consiste em permitir que os sujeitos *interajam*, mediados por um conteúdo negociando significados, com o objetivo de solucionar coletivamente uma situação

problema (MOURA, 2001). De acordo com Moura (2001) a atividade orientadora do ensino tem por base a organização dos conceitos científicos e a definição dos procedimentos e recursos que serão adotados para auxiliar no ensino.

Na atividade orientadora, assim como as metodologias ativas, consistem em um importante elemento para o caráter mediado do trabalho educativo, já que “[...] para garantir o êxito do ensino e da aprendizagem, o mestre deve assegurar não só todas as condições de desenvolvimento correto das ações, mas o que é mais importante, uma atividade correta” (VIGOTSKI, 2004, p. 168). Não se trata de banalizar o processo de ensino, mas é preciso ressaltar que as metodologias ativas sejam empenhadas em não dificultar o processo de apropriação dos conceitos científicos por parte dos estudantes. Davidov (1988) alerta que a educação e o ensino alcançam as finalidades mencionadas se a atividade própria estiver *sabiamente orientada*. Sendo assim, para cada campo de conhecimento, dentro de cada disciplina, exige orientação específica.

Isso nos leva a afirmar que não basta o acesso aos conceitos científicos, pois isso é insuficiente para obter significativamente o desenvolvimento psíquico dos alunos, é preciso dominar tais representações teoricamente, o que implica novos códigos, e daí transformá-los em instrumentos cognitivos que ampliem a possibilidade de interlocução com o mundo.

Mediante essas considerações, nosso desafio, no âmbito deste trabalho, demonstrar as relações entre as categorias de Atividade e Mediação com as Metodologias Ativas. Nas obras da Teoria Histórico-Cultural encontram-se relações muito férteis sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, essa teoria apresenta um quadro teórico-conceitual capaz de mediar novas leituras e sinalizar modos de organização dos processos de ensino e de aprendizagem, de forma ativa, no contexto da educação superior, compreendendo a aprendizagem ativa como resultado da atividade intelectual de um ser humano situado historicamente.

3 METODOLOGIAS ATIVAS NA ATIVIDADE DOCENTE EM ODONTOLOGIA: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

Este capítulo visa descrever o processo formativo dos profissionais de saúde, mas especificamente o Curso de Odontologia como objeto deste estudo. É possível observar que devido a própria natureza da formação do cirurgião-dentista os conhecimentos precisam ser difundidos aliando teoria e prática, ambos sendo passíveis de aplicação de metodologias ativas, isso se deve à DCN do curso que estimula o desenvolvimento humano no despertar de competências e habilidades essenciais para o profissional.

3.1 A profissionalização da odontologia: entre a arte e a ciência

Não é nosso propósito, neste tópico, reconstruir a história da Odontologia, mas trazermos alguns aspectos da formação e atuação desse profissional no Brasil de como essa profissão foi se constituindo e se separando da Medicina ao longo da própria história da humanidade. Essa contextualização histórica se justifica porque acreditamos que para analisar qualquer fenômeno é imprescindível situá-lo em seu contexto de origem.

A Odontologia é uma das profissões mais antigas do mundo. E como todo fenômeno humano ela possui suas peculiaridades em relação ao seu desenvolvimento, sendo fundamental a descrição de sua história a fim de compreender a atual conjuntura da profissão, bem como o entendimento de suas possibilidades e desafios como uma área especial do campo da saúde. Segundo Silva e Sales-Pires (2007, p. 8) sua trajetória fez-se como um grande rio:

[...] nasceu na Mesopotâmia, ganhou o velho Egito e correu até o Mediterrâneo, atravessou-o chegando à Grécia, inflectiu-se depois até Roma de onde seguiu para a Península Ibérica, chegou à França, Alemanha e Inglaterra e transpôs o Oceano Atlântico, espraiando-se pela América, sendo que nesse longo curso de alguns milênios, foi recebendo, em seu demorado percurso, afluentes importantes, lançando braços nas mais variadas direções, até chegar ao colosso admirável da atualidade.

Denominada em seus primórdios como *Arte Dentária*, nasceu na Pré-História, porém seus registros mais antigos datam de 3500 a.C., na Mesopotâmia, onde foi possível observar, nas inscrições da época, uma menção do que seria o verme

responsável pela destruição da estrutura dentária, o *gusano dentário*. Embora seja denominada como arte independente, o profissional que cuidava das afecções da boca exerciam exercia suas funções juntamente com os demais profissionais que se ocupavam da saúde em geral, dentro da grande área da Medicina.

De acordo com Silva e Sales-Peres (2007) é praticamente impossível estabelecer a separação exata entre a Medicina e a Odontologia. Essa impossibilidade explica-se pelo fato de que as ciências médicas nasceram em épocas pré-históricas, em função das primeiras dores dos homens primitivos e em diferentes lugares do planeta. Nos registros das primeiras manifestações de tentativas de curas das doenças da cavidade bucal vamos encontrar o trabalho dos egípcios, dos gregos e dos romanos. Nesse sentido, as primeiras recomendações terapêuticas sobre essas doenças são encontradas nos papiros egípcios demonstrando que a Odontologia praticada no Egito antigo foi anterior a da Grécia antiga. No entanto, a Medicina egípcia, nesse período, estava atrelada uma visão demoníaca e a sobrenatural dos povos mesopotâmicos, enquanto que a praticada na Grécia antiga já possuía traços da interpretação racional e científica proveniente da escola de Hipócrates (ROSENTAL, 2001). Já os povos romanos contaram com a colaboração dos povos gregos e egípcios na formação da Arte Dentária Romana, sendo de notável importância a Lei das XII Tábuas¹⁷, cerca de quatro séculos antes de Cristo, onde havia permissão para o emprego do ouro em trabalhos dentários, sendo o mesmo negado para outros fins (CUNHA, 1952 *apud* SILVA e SALES-PERES, 2007).

Ao longo dos séculos XVI e XVII a Odontologia entra em sua era pré-científica, ampliando seus horizontes e possibilitando grandes perspectivas no campo da saúde bucal. Surgem, assim, as publicações onde são exploradas questões sobre a relação da Odontologia com outras doenças, bem como sobre o conhecimento do corpo humano através dos grandes anatomistas. É desse período o surgimento das primeiras escolas especializadas na prática odontológica, iniciando, assim, a fase científica, momento em que ela se desenvolveu como profissão independente (SILVA e SALES-PERES, 2007).

¹⁷ A Lei das doze Tábuas constituía uma antiga legislação que está na origem do direito romano. Formava o cerne da constituição da República Romana e do *mos maiorum* (antigas leis não escritas e regras de conduta). Foi uma das primeiras leis que ditavam normas eliminando as diferenças de classes, atribuindo a tais um grande valor, uma vez que as leis do período monárquico não se adaptaram à nova forma de governo, ou seja, à República e por ter dado origem ao direito civil e às ações da lei, apresentando assim, de forma evidente, seu caráter tipicamente romano (MEIRA, 1972).

Em uma análise, mesmo simples da história da profissionalização da Odontologia percebe-se que, até o século XIX, ela teve um desenvolvimento bem diferente das demais profissões da área da saúde como, por exemplo, a oftalmologia, a homeopatia, a ortopedia e a obstetrícia, que hoje estão integradas à medicina. Essa independência - da Medicina - ocorreu, primeiro, nos Estados Unidos, em meados do século XIX. Entretanto, na maior parte dos países da Europa Ocidental, ela se separou da profissão médica somente na primeira metade do século XX. No Brasil, a profissão se desenvolveu, desde o início, de forma independente, mas sua relação com a profissão médica foi um fator importante no seu processo de profissionalização¹⁸. A explicação para essa separação, segundo Carvalho (2003), pode ser encontrada tanto na natureza do objeto de trabalho e estudo da Odontologia, que mescla arte (*techné*)¹⁹ e ciência, quanto na origem histórica do desenvolvimento da profissão.

Em relação à natureza do trabalho, Carvalho (2003) explica que, ao contrário da medicina, na odontologia predominaram, desde o início do seu desenvolvimento, as tarefas manuais, voltadas para a extração e reposição dos dentes, associando-a a uma função mais cosmética do que terapêutica. Portanto, a uma imagem de trabalho *artesanal* e, por isso mesmo, de baixo prestígio social, apesar de seu objeto de trabalho ser o tratamento das doenças da boca e dos dentes. Ou seja, “[...] de parte do corpo humano, a atividade manual e protética do dentista nunca aparentou possuir uma relação estreita com o conhecimento científico biomédico” (CARVALHO, 2003, p. 12).

¹⁸ Segundo Carvalho (2003) o modelo de profissão odontológica pode ser dividido em três categorias, caracterizadas pela extensão da dominância médica: (1) o primeiro modelo, mais comum, representa autonomia técnica e independência da odontologia em relação à medicina e tem na odontologia americana o mais proeminente exemplo; (2) o segundo, que representa o sistema no qual a medicina tem domínio sobre a prática odontológica é o menos comum, e o exemplo mais conhecido era o do modelo italiano, em que qualquer médico era legalmente capaz de praticar a odontologia até muito recentemente, em 1985, quando, sob pressão do Mercado Comum Europeu, a profissão foi forçada a se separar da medicina (Orzack, 1981 apud Krause, 1996, p.278); (3) o terceiro, que se situa entre os dois primeiros, é aquele que a odontologia divide com a profissão médica o campo de trabalho, sendo visto, atualmente, em países do Leste europeu. Segundo Kang (1998), por exemplo, na [antiga] União Soviética, coexistem dentistas, que possuem educação de nível secundário, e estomatologistas, que possuem formação superior.

¹⁹ A ciência se distingue da “*techné*” porque mais exatamente e completamente do que a “*arte*” ela deve poder exprimir-se numa linguagem e ser comunicável pelo ensino; a ciência permite a demonstração. A arte diz respeito à mudança como aspectos contingentes do individual; ela visa à geração de uma obra e ao conhecimento dos meios para criar coisas que poderiam ser ou não ser e cujo princípio de existência reside no criador e não na coisa criada (CARVALHO, 2003).

No que se refere à evolução da prática profissional, nem todos os países adotaram um modelo de profissão independente da medicina. As explicações para o desenvolvimento de modelos distintos estão relacionadas às circunstâncias históricas que determinaram o processo de profissionalização da Odontologia nas diferentes sociedades.

Em qualquer das situações em que se encontra a profissão, hoje, seja de independência ou de subordinação à profissão médica, é preciso destacar que a odontologia desenvolveu um sistema formal de conhecimento, reclamando para si uma base científica fundamentada no modelo biomédico, ainda que o foco da sua atenção tenha permanecido centrado na sua atividade *mecânica* ou protética (CARVALHO, 2003, p. 33).

Um dos fatores que contribuiu fortemente para essa independência foi a emergência de um novo sistema de ocupações (ROSENTAL, 2001; CARVALHO, 2003). De fato, este foi um século marcado por profundas transformações na divisão social do trabalho nas sociedades ocidentais, especialmente em relação ao trabalho especializado.

No Brasil, com a proclamação da República, em 1889, instaurou-se o processo de constituição do Estado brasileiro, guiado, em princípio, pela Constituição de 1891, uma constituição de cunho bastante liberal. Mas, apesar das orientações baseadas nas ideias liberais, sua estrutura organizacional foi, gradualmente, voltando-se para um modelo de centralização administrativa e intervenção estatal nas políticas e na economia brasileira. Nessa conjuntura de conflitos, entre os princípios liberais estabelecidos pela República e a crescente centralização estatal, desenvolveram-se demandas por um aumento da capacidade regulatória do Estado, com fortes reflexos sobre as políticas públicas adotadas tanto na área da saúde quanto na da educação, especialmente a partir da segunda década do século XX (PEREIRA, 2021). Nesse contexto, os princípios liberais da República e da Constituição de 1891 foram, aos poucos, sendo questionados quanto à sua adequação para o que se denominou ser a *realidade do país* naquele momento, embora não se possa dizer que eles tenham sido abandonados ou deixado de funcionar como uma orientação ideológica, mas foi bastante influente na discussão sobre a saúde pública, inclusive à saúde bucal. Embora esta tenha se centrado na extração de dentes e não prevenção de cáries e outras doenças (SILVA e SZMRECSÁNYI, 2002).

Na primeira metade do século XIX surge no Brasil o primeiro curso de Odontologia na cidade do Rio de Janeiro, especificamente no dia 25 de outubro de 1840 e era vinculado à faculdade de medicina, no entanto, somente no início do século XX passou-se a entender a Odontologia como ciência distinta da medicina (SILVA e SALES-PERES, 2007).

Tal fato se justifica pela necessidade de uma orientação à prática de saúde preventiva e não apenas curativa, sobretudo nas condições e práticas de higiene. A prática odontológica evoluiu ao longo dos séculos, principalmente ao considerar um serviço essencial de saúde pela eliminação da dor e perda dentária (UNIODONTO, 2021).

A partir do século XX ocorre um rápido avanço da ciência odontológica no Brasil, sendo criadas as primeiras faculdades de Odontologia. Porém, ainda tendo a presença de *dentistas práticos* na profissão. “Neste momento, legislações específicas são redigidas com o intuito de regularizar o exercício da Odontologia, impedindo a formação de novos ‘práticos’” (SILVA e SALES-PERES, 2007, p. 9). Em 04 de Dezembro de 1933 foi expedido o Decreto nº 23.540, o qual fixava a data de 30 de Junho de 1934 como a data limite para a concessão de licença aos práticos em exercício. Definindo, assim, as primeiras medidas efetivas restringindo o exercício da Odontologia exclusivamente aos portadores de diploma de curso superior. Esse foi, evidentemente, o primeiro passo para regulamentação do exercício profissional da Odontologia. Finalmente em 17 de janeiro de 1951 esse medida se efetivou através da Lei nº 1.314/51 (BRASIL, 1951).

Hoje a Odontologia ocupa, na lista das profissões, uma posição bastante elevada. A categoria profissional, atualmente, já é capaz de controlar os seus membros de forma muito mais eficiente e a atividade ilícita profissional praticamente desapareceu. Segundo Silva e Sales-Peres (2007, p. 10) além dos cursos de graduação o “[...] ensino de pós-graduação se desenvolve formalmente através das universidades, bem como as especializações e, desta maneira, a Odontologia configura-se como uma profissão perfeitamente estruturada na sociedade”. Assim, conforme destaca Botazzo (2000), na história da Odontologia a organização e luta dos profissionais foi determinante para a formação da identidade profissional. No entanto, apesar de toda essa evolução, atualmente o mercado de trabalho referente à profissão odontológica vem causando

grande preocupação, visto que está cada vez mais repleto de profissionais e, em contrapartida, com os consultórios cada vez mais vazios.

3.2 A formação do odontólogo no Brasil: as novas exigências postas pelas DCNs

As preocupações com a formação de recursos humanos para a área de saúde sempre existiram, mas tornaram-se mais evidenciadas a partir da década de 1990, após a promulgação da Constituição de 1988 que trouxe novos encaminhamentos voltados às atenções básicas de saúde e, conseqüentemente, novos desafios aos profissionais dessa área uma vez que a Constituição garantiu a todo cidadão o acesso universal aos serviços de saúde como competência básica do Sistema Único de Saúde em ambientes hospitalares, ambulatoriais e comunitários (BRASIL, 1988).

Nesse contexto histórico, oito anos foram necessários para que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei 9394/96 - fosse aprovada e sancionada. Esta lei registra, de modo especial, as vozes dominantes que lhe deram vida e também vozes recessivas, todas imbricadas no complexo processo de sua tramitação (CURY, 1997). Dos 92 artigos da LDB 14 deles são reservados à Educação Superior, demonstrando que esta necessita ser submetida a mudanças visando a melhora na formação dos novos profissionais (BRASIL, 1996).

É importante destacar que embora a atual Constituição já previa, no final da década de 1980, a necessidade de reestruturação dos cursos da área da saúde, mas somente a partir de 2001 é que o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Superior (CES) começaram a publicar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para essa área, buscando conceber a formação de nível superior como “[...] um processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e profissional fundamentada na competência teórico-prática, de acordo com o perfil de um formando adaptável às novas e emergentes demandas” (BRASIL, 2003).

As DCNs para os cursos da área da saúde foram elaboradas tendo como referência alguns documentos importantes, como a Constituição Federal de 1988; a Lei Orgânica do SUS 8.080 de 19/9/1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB), Lei 9.394 de 20/12/1996 e a Lei 10.172 de 9/1/2001 que aprova o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 1988, 1990, 1996, 2001c, 2002).

As DCNs constituem orientações para a elaboração dos currículos e, portanto, devem ser obrigatoriamente adotadas por todas as Instituições de Ensino Superior (MORITA; KRIGER, 2004). Dentro da perspectiva de assegurar a flexibilidade, a diversidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, as diretrizes devem estimular a superação das concepções tradicionais da educação, muitas vezes meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, e garantir uma sólida formação, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional (BRASIL, 2001a).

Condizente com as DCNs encontram-se como objetivos e metas a ampliação da pesquisa científica para ampliar o número de pesquisadores qualificados, sendo considerada elo integrante e modernizador do processo ensino aprendizagem; a oferta de cursos de extensão e programas diversificados que assegurem melhor atendimento às necessidades diferenciais de suas clientela e regiões nas quais se inserem.

Entre os desafios postos a esses profissionais encontram-se os da formação para atuarem em ambientes multi/interdisciplinares. Em relação à formação do odontólogo, seguindo Brockveld e Venâncio (2020), os desafios são duplos. O primeiro, refere-se à formação dos futuros trabalhadores com competências, habilidades e atitudes voltadas às necessidades em saúde da população. O segundo, trata-se qualificar os profissionais para trabalharem a partir dos mesmos pressupostos adquiridos durante a formação.

Pela primeira vez no Brasil, os pareceres que aprovaram as DCNs para os cursos da área da saúde fundamentaram-se em documentos não específicos da graduação na área da saúde, mas, também, em documentos que regem a graduação na área da educação. Os legisladores partiram do entendimento de que, além dos conhecimentos da sua área, os profissionais da saúde necessitam, também, de conhecimentos didáticos para atuarem na sociedade e em equipe multidisciplinares. Em função disso, houve a necessidade de inclusão de metodologias ativas como garantia de autonomia dos docentes e discentes e “[...] flexibilizando o currículo e ampliando a autonomia das

instituições de ensino, ao contrário do que estabeleciam os currículos mínimos vigentes até então (BRASIL, 2001a).

As articulações entre o Ministério da Saúde e da Educação foram e são importantes para a formação acadêmica e para a formação continuada dos profissionais da área da saúde. Competindo ao Ministério da Educação a definição das políticas de formação na educação superior, regulação, supervisão e implementação de projetos pedagógicos e avaliação dos cursos. Já ao Ministério da Saúde, dentre outras atribuições, compete a ordenação de formação de recursos humanos na área da saúde conforme prevê a Constituição Federal. Um fato importante nas ações entre os dois ministérios foi a promoção da integração entre as instituições de ensino e os serviços de saúde. Estas parcerias surgiram, também, em função da implantação do SUS, de sua responsabilização na formação dos profissionais da área da saúde e no atendimento das demandas de recursos humanos dos serviços públicos em saúde.

De acordo com Carvalho (2004), as DCNs para o curso de graduação em Odontologia são frutos dessa articulação entre esses dois ministérios e, em função disso, elas apontam as habilidades e competências gerais necessárias para o exercício da profissão, o compromisso com a saúde e a atuação, com a ética e a cidadania, além do desenvolvimento da capacidade de liderança, gerenciamento e comunicação. Nesse sentido, as DCNs estimulam, ainda, a humanização da educação em Odontologia como um dos aspectos fundamentais das novas bases para a educação superior, para a formação profissional e para a cidadania, contextualizada com os reais problemas sociais brasileiros. O objetivo maior dessas mudanças foi garantir uma Odontologia com alto rigor técnico, porém humanizada, fato que poderia resgatar a valorização da profissão junto à sociedade. Para isso, o entendimento é que há a necessidade de um corpo docente estimulado e consciente de sua função como formadores de graduandos humanizados (CARVALHO, 2004).

Em relação à parte pedagógica, as DCNs do curso de Graduação em Odontologia (BRASIL, 2002) propõem um conceito mais amplo de saúde e identificaram a necessidade de um papel mais ativo por parte dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Propuseram a ênfase nas atividades dos alunos através das

Metodologias Ativas, especialmente a metodologia da problematização, buscando facilitar a superação da dicotomia entre teoria e prática.

Para Oliveira *et al* (2016) a problematização como um método ativo de ensino permite a construção da aprendizagem a partir de problemas enfrentados na vida real, bem como a integração de conteúdos básicos e profissional, e entre teoria e prática, para superar os limites da formação tradicional e da prática clínica. Pretende-se assim atender aos objetivos das DCNs em relação à formação de graduandos em Odontologia, transformando-os em profissionais capazes de levar em conta a realidade social para prestar assistência humanitária e de qualidade, capazes de desenvolver saúde integral.

Para tanto, os cursos de Odontologia devem apresentar um projeto pedagógico construído coletivamente, centrado no aluno, e tendo o professor como facilitador e mediador do processo de ensino-aprendizagem (FEUERWERKER, 2003). “O ensino centrado no professor demonstra que o mesmo detém a autonomia do conhecimento com estratégias repetitivas e em geral com aulas expositivas. Dessa forma, dificulta-se o desenvolvimento crítico do estudante” (OLIVEIRA *et al*, 2016, p. 67). Já o ensino centrado na problematização envolve a participação ativa dos alunos, sendo assim, a construção do conhecimento é conjunta. Esse método facilita a comunicação dos envolvidos, possibilitando maior troca de conhecimento. Com as Metodologias Ativas os estudantes têm oportunidade de raciocinar e trazer soluções diversas, discuti-las com outros alunos e com o professor/mediador. Assim, o aluno consegue desenvolver hipóteses e soluções para os problemas reais (LIBÂNEO, 1994), no caso da Odontologia, os problemas clínicos.

A hipótese é a de que uma vez tendo adquirido esse hábito durante a graduação, o estudante terá mais facilidade ao continuar seu aprendizado após a graduação, desenvolvendo a capacidade de tomar decisões sem supervisão (OLIVEIRA *et al*, 2016). Nesse sentido, podemos afirmar que trata-se do ensino como atividade (de estudo) e na medida em que as ações se assentam na organização coletiva, cooperativa, ela também pressupõe uma organização deste coletivo, mesmo que inicial e de certo modo precária. Ainda assim, ela funda um espaço-tempo em que se estabelecem relações sociais das quais emergem, mais do que capacidades técnicas de realização da vida, laços societários que se constituem berço para a emergência de modos diferenciados de

funcionamento psíquico. Como afirma Leontiev (2004) a atividade é uma ação sobre a natureza/sociedade, ligando entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação, fato esse que promove transformações radicais na estrutura do comportamento humano que passa a apresentar um caráter de complexidade bastante diferente se comparado à herança biológica da espécie.

O que está em pauta, conforme nos lembra Alves e Teo (2020), é que esse movimento coloca coletivos de estudantes e professores para buscar soluções a problematizações que se transformam em objeto de investigação, análise, síntese e novas problematizações. Nesse sentido vale destacar que:

O objeto da atividade (de ensino, de aprendizagem, de conhecimento), por sua vez, é um invento humano, da realidade social, cuja apropriação amplifica possibilidades de gênero humano na medida em que, ao apropriar-se da realidade, da prática social inerente ao objeto em estudo, o ser humano a reflete psicologicamente (ALVES e TEO, 2020, p. 8).

Leontiev (2004) lembra ainda que, a apropriação de conhecimentos humanos, de cultura produzida historicamente, põem-se em movimento processos de passagem da consciência social para a consciência individual. Logo, numa ação de aprendizagem problematizadora e coletiva, como propõem as Metodologias Ativas, o que está em pauta é algo que vai além de motivações ou a superação de teorias tradicionais de ensino. É o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Tais funções põem em movimento os elementos fundantes de objetivação e subjetivação conforme define Vigotski (2000, p. 150): “Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda sua natureza é social”.

Com base nessas constatações, podemos afirmar que as Metodologias Ativas, com base nos postulados da Teoria Histórico-Cultural, têm condições de pôr em movimento o pensamento complexo, o que pode ser alcançado por ações coletivas com as problematizações, os debates, os diálogos, as estratégias de seminário e outras. E por ações individuais de estudo como a leitura e apreensão de modos de pensamento contidos nos conceitos e nas categorias conceituais. Lembrando que tanto as atividades coletivas quanto as individuais, são carregadas de vozes, de valores, de práticas sociais.

Notadamente, a categoria de atividade, como ação coletiva que desencadeia em cada indivíduo processos complexos de cognição e personalidade, carrega em si um importante componente pedagógico, que é o coletivo. Coletivo esse, mediado pela necessidade de resolução de problemas, que suscita a *atividade* de pensar.

Contudo, o coletivo é mais do que o trabalho em grupo. O coletivo também é o conjunto das objetivações humanas contidas nas invenções tecnológicas, no conhecimento produzido na ciência, na arte, na filosofia. O coletivo é o conjunto de relações sociais inerentes a cada indivíduo que dialoga a vida a partir do lugar social que ocupa no conjunto de tais relações.

No entanto, não podemos esquecer que na busca de respostas às problematizações, se quisermos desenvolver o humano, não podemos prescindir do conhecimento clássico, da apreensão de categorias teóricas fundamentais nos diferentes campos do saber humano ao longo do curso.

Isso, de acordo com a teoria Histórico-Cultural, só é possível mediante a *atividade* do ser humano com *outros* seres humanos através da apropriação da humanidade presente nas invenções e criações acumuladas na história. Tomar esse conceito como fundante da organização de processos de ensino e de aprendizagem no âmbito da educação superior é nossa intenção para a próxima seção desse texto.

3.3 A atividade de ensino como fator de desenvolvimento humano

A formação dos profissionais da área de saúde tem sido marcada, historicamente, pelo uso de metodologias tradicionais de ensino, ainda sob forte influência do Relatório Flexner²⁰ publicado em 1910 (Freitas *et al*, 2015). Esse relatório sugere um modelo de ensino organizado em disciplinas, de caráter tecnicista e

²⁰ O *Relatório Flexner* é um relatório histórico da educação médica nos Estados Unidos e Canadá, escrito por Abraham Flexner e publicado em 1910 na Fundação Carnegie. Muitos aspectos da profissão médica americana atual derivam do *Relatório Flexner* e suas consequências. O relatório Flexner foi criticado por introduzir políticas que encorajavam o racismo sistêmico. O *Relatório*, também chamado de Boletim Número Quatro da Fundação Carnegie, exortou as escolas médicas americanas a adotar padrões mais elevados de admissão e graduação e a aderir estritamente aos protocolos da ciência dominante em seu ensino e pesquisa. O relatório falava sobre a necessidade de renovar e centralizar as instituições médicas. Muitas escolas médicas americanas ficaram aquém do padrão defendido no *Relatório Flexner* e, posteriormente à sua publicação, quase metade dessas escolas se fundiram ou foram fechadas. As faculdades de eletroterapia foram fechadas (Freitas *et al*; Silva *et al*, 2020).

descontextualizado das realidades concretas da população, principalmente em países com reconhecidas vulnerabilidades sociais, como é o caso do Brasil.

No entanto, esse modelo vem se defrontando por um conjunto de desafios, dentre os quais se destacam os relacionados ao processo de ensino e aprendizagem. Esses desafios são decorrentes dos novos perfis humanos que, até o final do século XX, não existiam ou não exigiam grandes mudanças no processo didático-pedagógico no ensino superior. Na atualidade esses perfis exigem novas dinâmicas pedagógicas porque foram “[...] constituídos na complexidade das relações sociais, de trabalho, produção e de significação da vida contemporânea” (ALVES e TEO, 2020, p. 3). O fato é que não podemos ignorar que as tecnologias e as informações impuseram novos rumos a todos os segmentos socioculturais que tiveram que se adaptar às mudanças impostas à sociedade.

Por um lado, é importante termos clareza de que esses perfis vêm se modificando em um ritmo cada vez mais acelerado porque, em sua maioria, são produzidos pelas mudanças que vêm ocorrendo na base técnica da produção de bens e materiais e pelas influências das redes sociais. Em suma, pela chamada revolução 4.0²¹ ou *internet* (ALVES e TEO, 2020). Por outro, eles são, também, manifestações da atividade criadora do ser humano que é ilimitada. Segundo Marx e Engels (2007) a criação é parte da natureza do homem como um processo histórico inevitável. Segundo os citados autores, o ser humano é o único ser que ao satisfazer uma necessidade cria outra necessidade e em um nível bem maior de complexidade que a anterior. E é por meio da satisfação dessas novas necessidades que a sociedade avança no campo da ciência e da tecnologia. Se essas novas necessidades não aparecerem, o desenvolvimento da humanidade pararia. Não haveriam novos avanços, porque o “[...] que possibilita o desenvolvimento histórico é justamente o fato de que a apropriação de um objeto “[...] gera, na atividade e na consciência do homem novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades” (DUARTE, 1999, p. 35, grifos do autor). Portanto, ao

²¹ A indústria 4.0, também chamada Quarta Revolução Industrial, é um conceito que representa a automação industrial e a integração de diferentes tecnologias como inteligência artificial, robótica, internet das coisas e computação em nuvem com o objetivo de promover a digitalização das atividades industriais melhorando os processos e aumentando a produtividade.

satisfazer suas necessidades naturais e sociais o ser humano cria outras necessidades, acumula experiências e, ao fazê-lo, se desenvolve continuamente.

Assim sendo, as demandas da educação superior, que emergem nesse cenário, exigem um perfil de docência centrado no aluno como ser *ativo*, autônomo em todas as fases da aprendizagem escolar: da educação infantil à superior.

Não cabe mais, aqui, o professor ou a professora dá aula expositiva, do silêncio, da transmissão do conhecimento, que submete o aluno a ouvir, anotar e reproduzir o que lhe foi transmitido. Demanda-se uma docência menos dura, mais flexível e, ao menos aparentemente, talvez, mais dialógica, donde elevam-se e ganham espaço significativo as chamadas *metodologias ativas* que, a nosso ver e como tem demonstrado a produção sobre o tema²², geram, sem dúvida, movimentos e mudanças importantes na dinâmica do processo pedagógico (ALVES e TEO, 2020, p. 4).

As Metodologias Ativas, segundo Freitas *et al* (2015, p. 118), se caracterizam por colocar o estudante no centro do processo de ensino e aprendizagem, “[...] tornando-o construtor do seu próprio conhecimento por meio de um currículo que agrega as diferentes disciplinas, permitindo que ele desenvolva um olhar amplo acerca do ser humano, nas suas relações com a sociedade e com o ambiente”.

No âmbito da graduação em Odontologia, as atuais DCNs, do ano de 2002, reafirmaram a necessidade da mudança nas práticas pedagógicas tradicionais, visando à formação de um profissional ético, crítico e reflexivo, capaz de atuar com base nos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS) e de compreender e, conseqüentemente, ajudar a mudar a realidade sanitária do país (BRASIL, 2002). As DCNs apontam para o uso de Metodologias Ativas de ensino, sugerindo que os estudantes desenvolvam autonomia e que atuem como sujeitos da aprendizagem, apoiados por professores mediadores no processo de formação.

Assim, no âmbito legal, ao que parece, os legisladores entenderam que no campo da formação na área da saúde as Metodologias Ativas poderão responder, de forma progressista, aos problemas da formação superior dos profissionais dessa área (BRASIL, 2001a; BRASIL, 2002). Mas é importante destacar que, embora reconhecendo a importância e a força da legislação e que, a partir dela, os direcionamentos metodológicos

²² **Nota explicativa das autoras:** Nesse sentido, algumas produções podem ser consultadas, como Batista e Gonçalves (2011), Freitas *et al.* (2015), Bacich e Moran (2018), entre outras.

possam ser encaminhados de forma mais efetiva por parte dos professores, entendemos que a aprendizagem ativa não se dá, apenas, como resultado de um processo legal, por força de resoluções, mas como o resultado da atividade intelectual de um ser humano situado historicamente. Em outras palavras, é preciso que os professores entendam todas as etapas do processo do ensino ativo e, principalmente, tenham condições de operar com essas metodologias no interior das IES, caso contrário, o próprio processo de ensino ativo se transformará em um instrumento de manutenção do sistema que desejamos superar.

O professor precisa saber as Metodologias Ativas não é somente distribuir temas a grupo de alunos. Ele deve saber em que momento e em que sequência deve intervir caso haja necessidade de intervenção. Duarte (1999, p. 48), constata que muitas pesquisas enaltecem os conhecimentos, as habilidades e as estratégias que os alunos utilizam em suas práticas não escolares, entretanto, poucas investigam como as pessoas se apropriaram desses conhecimentos, habilidades e estratégias. Segundo o autor citado, é como se tivesse esse conhecimento. É como se eles tivessem adquirido essas competências de forma totalmente livre, isenta da transmissão por outra pessoa.

Nestes termos, podemos indagar sobre o que pode ser *ativo* numa metodologia, definida como ativa, e quais suas implicações para a organização pedagógica dos processos de ensinar e de aprender, aqui compreendidos como *atividade* humana e como categoria trabalho (DUARTE, 2013). Assim sendo, só podemos considerar como ativas as metodologias que visam ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Funções essas que sempre estiveram na pauta dos estudos de Vigotski desde o início de suas pesquisas no Instituto de Psicologia da Universidade de Moscou (ALMADA, 2015). Em seus estudos ele constatou que, diferentemente dos processos psicológicos elementares, que são de origem biológica, as funções superiores são funções mentais que permitem ao ser humano realizar ações de forma conscientemente e controlada. E que, por serem conscientes, exigem a capacidade de planejamento, a memória voluntária, a imaginação e a memorização ativa (VIGOTSKI, 1992, 2006). Essas funções mentais são consideradas superiores porque permitem ao indivíduo o controle consciente das suas ações. São, portanto, processos cognitivos que envolvem a atenção, a percepção, a consciência, o comportamento emocional e o pensamento abstrato.

Assim sendo, essas funções são ativas porque refletem as diversas formas em que áreas sensoriais, motoras, visuais, tátil e auditiva do cérebro são acessadas e direcionadas para a realização de uma atividade. Além disso, elas se mobilizam e se integram, marcadas profundamente pelas relações sociais das pessoas, no seu meio cultural e social, a partir de objetivos previamente determinados, como é o caso da aprendizagem escolar.

Observa-se, então, que a aplicação de Metodologias Ativas, em forma de atividade, permitem ao discente a refletir sobre o seu processo de aprendizagem e a transformar a sua realidade, beneficiando-a, tendo em vista que desperta nele o senso crítico e a busca de mudanças em sua relação consigo mesmo e com a comunidade geral (PEDROSA et al., 2011). Dessa forma, ele percebe que a atividade/aprendizagem é um instrumento necessário e significativo para ampliar suas possibilidades e caminhos.

Sob este olhar, a prática pedagógica focaliza a necessidade de compreender o processo de aprendizado como um movimento de *atividade ativa* do sujeito. Logo, as ações, tanto dos docentes quanto dos discentes, deverão ser, sempre, no sentido de conduzir à apropriação ativa dos conteúdos das disciplinas. Nesse sentido, Freire (1996) faz uma defesa das metodologias ativas ao afirmar que na educação – formação - de adultos²³ o que impulsiona a aprendizagem nessa faixa etária é a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção do conhecimento novo a partir de conhecimentos e experiências prévias. As Metodologias Ativas vão ao encontro da pedagogia da autonomia, de Paulo Freire, que preconiza para a educação contemporânea um discente capaz de direcionar e controlar o seu processo de formação.

Assim, só podemos falar de Metodologias Ativas, se concebemos o ser humano como resultado da própria atividade que realiza de forma consciente de todo o seu processo, do início ao fim e também dos objetivos dessa atividade. “Se assim o é, o humano em cada indivíduo depende dessa atividade” (ALVES e TEO, 2020, p. 7). Segundo Alves e Teo (2020) essa atividade, que é um amálgama entre a ação humana e seu reflexo psíquico, entre a ação e a consciência da ação, tem finalidade, tem, sempre, um motivo. E por assim ser, mobiliza, no indivíduo, modos de funcionamento psíquico

²³ Aqui o autor não estamos falando de Educação de Jovens e Adultos, mas da educação de pessoas adultas.

distintos e complexos e atua na *conversão* de funções psicológicas elementares – dadas no nascimento biológico, típicas da espécie - em funções psicológicas superiores, cuja gênese está na cultura produzida historicamente e nas demais relações criadas pelo gênero humano.

Ainda com base nas autoras supracitadas, a atividade realizada na produção de artefatos materiais e simbólicos que acontece no processo de conhecimento escolar é um processo de objetivação do gênero humano em cada indivíduo, o que torna a tarefa de ensinar um tanto mais complexa do que simplesmente organizar estratégias consideradas ativas de aprendizagem.

Ensinar, nessa perspectiva, requer compreender que *ativa é a cognição humana* que, no movimento de tornar próprio um dado conhecimento (cognitivo, procedimental ou atitudinal), torna seu, toma *para si*, não somente o conceito, mas o modo de operar do pensamento humano objetivado naquele conceito que passa – pela ação intelectual (atividade) de atenção voluntária, abstração, generalização, pensamento teórico etc. – a constituir, de algum modo, subjetivação do próprio indivíduo (ALVES e TEO, 2020, p. 7. Grifo das autoras).

Ao se envolver em um processo de aprendizagens através de Metodologias Ativas os discentes têm que ter consciência de que antes de apropriarem-se dos conteúdos, terão que se apropriar-se, também, dos procedimentos que conduzem às aprendizagens. Nos cursos de Odontologia, e demais da saúde, eles terão que encontrar, também, os procedimentos que garantam a transferência desse conhecimento para as múltiplas situações da vida profissional. Esse processo garante a aprendizagem ativa e ao mesmo tempo reproduz, recria, reinventa os processos de objetivação e subjetivação permanentes. Daí que a atividade assume centralidade no processo de constituição do humano e de sua humanização²⁴, medeia sua relação com o seu entorno social. Esse

²⁴ Para a Teoria Histórico-Cultural a humanização do ser humano é adquirida não apenas pelo nascimento biológico, mas pela apropriação da cultura. Diferentemente de outras teorias que viam o processo de humanização – isto é, o processo de formação das qualidades humanas – como um dado metafísico ou como produto da herança genética, a Teoria Histórico-Cultural vê o ser humano e sua humanidade como produtos da história criada pelos próprios seres humanos ao longo da história. No processo de criar e desenvolver a cultura, o ser humano formou sua esfera motriz – o conjunto dos gestos adequados ao uso dos objetos e dos instrumentos – e, com a esfera motriz, criou também as funções intelectuais envolvidas nesse processo. Ao criar a cultura humana – os objetos, os instrumentos, a ciência, os valores, os hábitos e costumes, a lógica, as linguagens –, criamos nossa humanidade, ou seja, o conjunto das características

movimento de apropriação-objetivação-subjetivação se realiza na medida em que, ao agir sobre a realidade, se modificam, se transformam reciprocamente, o objeto e o sujeito da atividade.

Nesse processo de apropriação-objetivação-subjetivação dos conhecimentos da cultura produzida historicamente, põem-se em movimento processos de passagem da consciência social para a consciência individual (LEONTIEV, 2004). Logo, numa ação de aprendizagem ativa coletiva, como propõem as metodologias ativas na concepção da Teoria Histórico-Cultural.

3.4 Metodologias ativas como momento processual da atividade de estudo

Iniciamos este tópico indagando sobre o que é o ser humano, como ele se desenvolve e como adquire a sua humanização. Para isso, fundamentamo-nos na categoria de atividade, um dos conceitos mais importantes da Teoria Histórico-Cultural, a vertente psicológica que explica o desenvolvimento da mente humana com base nos princípios do marxismo, como já afirmamos, na Introdução deste trabalho.

Clarinho e Mello (2019) afirmam que o termo atividade é presença constante no vocabulário escolar brasileiro mas poucos sabem o significado dessa categoria conceitual no âmbito da Teoria Histórico-Cultural e, por isso, cabe esclarecer o sentido bastante distinto de atividade na perspectiva dessa teoria. Leontiev (2004, 2016), ao descrever a estrutura concreta da atividade humana, indica que essa se compõe de necessidade e motivo, objetivo, condição e meios para sua realização, ações e operações. Nessa perspectiva, realizar uma atividade significa ter claro o conjunto dos seus componentes, pois só assim o sujeito da atividade pode se dar conta da transformação da realidade que ele realiza por meio da atividade, o que possibilita a transformação de si mesmo.

Para Leontiev (2017), cada etapa do desenvolvimento humano é regida por uma atividade principal, uma *atividade guia* que, em sendo principal, não significa que seja a única, senão que é a dominante de um dado período. Trata-se, de acordo com a teoria

e das qualidades humanas expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que foram se formando ao longo da história por meio da própria atividade humana (MELLO, 2007).

histórico-cultural, da atividade que caracteriza um tempo histórico e, portanto, social, do desenvolvimento humano. É o modo como se dá a relação do indivíduo com seu entorno social e cultural. Para o autor supracitado, a atividade principal é aquela da qual dependem as principais mudanças psicológicas na personalidade, observadas em cada etapa do desenvolvimento humano que vai da infância à velhice, passando pela adolescência e fase adulta. “É a atividade que guia o desenvolvimento, em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico” (LEONTIEV, 2017, p. 122). É por meio dessa atividade que o ser humano se relaciona com seu entorno social, incorporando ao seu psiquismo os instrumentos psicológicos disponíveis na cultura, o que gera desenvolvimento psíquico e o equipa para a vida.

De acordo com Facci (2004), resumidamente, temos atividades principais ou atividades guias desde o nascimento à vida adulta: a) nos bebês, a comunicação emocional direta com os adultos próximos; b) na primeira infância, a atividade objeto-instrumental; c) no período pré-escolar, a brincadeira e o jogo simbólico; d) na fase escolar, o estudo – cabendo à escola a tarefa de desenvolvimento do pensamento teórico por meio da apropriação do conhecimento, das formas de produção do conhecimento, seus conceitos e processos; e) na adolescência, a comunicação íntima pessoal – atividade por meio da qual se modificam as relações com o universo social e cultural e ampliam-se as dimensões éticas e estéticas da vida, salientando-se que a atividade de estudo segue sendo importante, já que há, também, maior domínio de tal atividade, do pensamento conceitual, da estrutura (método) da atividade, assim como formação do caráter voluntário e, portanto, maior domínio volitivo-afetivo, tomada de consciência de si e dos demais etc.; f) na adolescência final e vida adulta, a atividade profissional de estudo ou atividade *trabalho/estudo* – fruto de avanços intelectuais importantes já da fase anterior, como o pensamento abstrato, operação por conceitos ou categorias teóricas, cujo conteúdo passa, agora, a orientar ações concretas da vida e para a atuação profissional.

Nesse sentido, concordamos com Puentes e Longarezi (2013, p. 264), ao definirem a atividade como “[...] processo no qual a realidade é transformada pelos esforços criativos dos homens e no qual o trabalho é a forma original dessa transformação.” Para Soloviena e Quintanar (2016, p. 44) “[...] a atividade é o meio entre

o organismo humano e a cultura”. Assim sendo, no dinamismo da estrutura da atividade está a chave para aclarar as possibilidades do desenvolvimento humano, “[...] e do desenvolvimento humano, por consequência. Por isso, as características do movimento da estrutura da atividade humana são necessárias para compreender os nexos dos processos de cada etapa do desenvolvimento humano em sua ontogênese (CLARINHO e MELLO, 2019, p. 321). Portanto, a vivência da atividade de estudo supõe a necessidade, por parte do aluno, de adquirir novos conhecimentos e novas capacidades e realizar ações sobre o objeto de estudo, ações motivadas pelo desejo de aprender e se desenvolver.

Dessa forma, se um sujeito está engajado em uma atividade de estudo específica, isso quer dizer que a necessidade que ele sente de estudar encontra nesse objeto específico (seu conteúdo) o motivo para agir, ou seja, encontra o motivo para realizar aquelas ações que são necessárias para a realização da atividade em seu todo, suprindo, desta forma, a necessidade inicialmente sentida e podendo ainda criar para si, na sequência, novas necessidades e, conseqüentemente, novas atividades (MILLER, 2019, p. 86).

Em função de nosso objeto de estudo, neste trabalho, focaremos a atividade principal trabalho/estudo como referência para pensar a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem no contexto temporal de desenvolvimento humano compreendido entre a juventude e a vida adulta que é, via de regra, o momento que corresponde ao trabalho do professor e o estudo do aluno na educação superior. Como as demais etapas de vida, o trabalho e o estudo na educação superior, conforme a Teoria Histórico-Cultural, resultam da unidade dialética entre aspectos objetivos e subjetivos, não se separando, portanto, o psíquico dos processos sociais, que são, no caso de funções superiores de pensamento, seu lugar de origem.

Para que a atividade - trabalho/estudo - desse período de vida possa ser definida como atividade principal ela tem que ter uma estrutura psicológica, cujos componentes são: necessidades, motivos, finalidades e condições de realização da finalidade. Ao curso psicológico da atividade corresponde à realização de diversas ações, cada ação é composta por uma série de operações em correspondência com as condições peculiares da tarefa.

Leontiev (2017), ao explicar o conceito de atividade principal, afirma que ela só pode ser definida como tal se contar com a seguinte estrutura: necessidades, motivos, metas, condições, meios, ações e operações. As necessidades e os motivos constituem as primeiras condições da atividade e precisam estar, de certo modo, articulados para que uma atividade de aprendizagem ou de ensino aconteça. A atividade, segundo o autor supracitado, tem como condição primeira a necessidade e pressupõe a coincidência entre o motivo da ação e seu objetivo. Para explicar essa situação, Leontiev (2017, p. 68) traz um exemplo que é bastante ilustrativo.

Admitamos que um estudante, preparando-se para um exame, leia um livro de história. Será este, psicologicamente, um processo tal que possamos adequadamente chamá-lo de atividade, nos termos em que acabamos de acordar? Não podemos dizer imediatamente, porque o caráter psicológico exige saber o que ele representa para o próprio sujeito. E, para tanto, precisamos de uma análise psicológica do próprio processo. Admitamos que um colega de nosso estudante lhe diga que o livro que está lendo não é absolutamente necessário para o exame. Poderá então ocorrer o seguinte: o estudante poderá imediatamente pôr o livro de lado, poderá continuar sua leitura ou talvez desistir da leitura com relutância, com pena. Nos dois últimos casos, é óbvio que aquilo que dirigiu o processo de leitura, isto é, o conteúdo do livro, estimulou por si mesmo o processo, em outras palavras, o conteúdo do livro foi o motivo. Dizendo de outra forma, alguma necessidade especial do estudante obteve satisfação no domínio do conteúdo do livro – uma necessidade de conhecer, de entender, de compreender aquilo que tratava o livro. O primeiro caso é diferente. Se o nosso estudante, ao saber que o conteúdo do livro não estava no roteiro do teste, prontamente abandonou a leitura, fica claro que o motivo que o levou a ler o livro não era o conteúdo do livro por si mesmo, mas apenas a necessidade de ser aprovado no exame. Aquilo para o qual sua leitura se dirigia não coincidia com aquilo que o induzia a ler. Nesse caso, por conseguinte, a leitura não era propriamente uma atividade. A atividade, neste caso, era a preparação para o exame, e não a leitura do livro por si mesmo.

Como se percebe, o exemplo acima permite inferir que a atividade principal é a ação dirigida, objetivada do ensino, orientada por um método que conduz o pensamento do abstrato ao concreto. E que produz uma necessidade, gera um motivo da atividade de aprendizagem e organiza as ações e operações necessárias à realização de tal atividade.

O que motiva à aprendizagem, pois, não é somente uma estratégia de *aprendizagem ativa* que coloca os sujeitos para se encontrarem e realizarem ações conjuntas. O que motiva, o que gera a necessidade, está ligado a processos de problematização que se fazem na articulação entre a prática social dos indivíduos e o conhecimento historicamente acumulado (ALVES e TEO, 2020, p. 12. Grifo nosso).

Nesse processo, o professor atua como mediador para que o estudante faça pesquisas, reflita e decida por ele mesmo, o que fazer para atingir os objetivos estabelecidos. Segundo Berbel (2011), trata-se de um processo que oferece meios para que se possa desenvolver a capacidade de análise de situações com ênfase nas condições loco-regionais e apresentar soluções em consonância com o perfil psicossocial da comunidade na qual se está inserido. Mas, de acordo com Longarezi e Franco (2013) é preciso, pois, que a atividade de ensino do professor se converta em atividade de aprendizagem, ou seja, se constitua em atividade para o estudante. Para que isso ocorra, é necessário que ela parta da identificação das necessidades preliminares dos estudantes, tendo em vista a construção de necessidades coletivas, primeira condição de toda e qualquer atividade.

A gênese das necessidades e dos motivos, componentes estruturantes da atividade de aprendizagem – aprendizagem ativa – são históricos, estão em constante movimentos. Movimentos esses advindos das mais diversas e complexas práticas sociais. Conforme Alves e Teo (2020, p. 12) o que hoje é feito de um jeito “[...] amanhã poderá apresentar outras características, dado que, desde os primórdios humanos, experimentamos transformações permanentes decorrentes da ação criadora do ser humano”. Podemos, portanto, entender que as Metodologias Ativas partem, sempre, da busca de formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos. Condição essa que não pode ser realizada sem a participação do aluno em todos os momentos do processo. Da mesma forma, que não pode ser realizada sem um planejamento prévio de todas as etapas do processo, bem como dos insumos necessários ao desenvolvimento das atividades.

Para tanto, o professor tem que estar atento para que sua atividade – ato de ensinar - se constitua em atividade do estudante – ato de aprender – e que parte da identificação das necessidades preliminares dos estudantes, tendo em vista a construção de necessidades coletivas, primeira condição de toda e qualquer atividade. “Nesse processo, demanda ainda educar os motivos para que os motivos-estímulos se transformem em motivos formadores de sentido, fazendo com que o que move os sujeitos

no contexto escolar coincida com o objeto a que essas ações se dirigem” (LONGAREZI e FRANCO, 2013, p. 96).

Essa posição assumida pelos sujeitos da práxis pedagógica contribui para que o ensino não se fragmenta ou se dilua no interesse individual, mas centre-se na organização e construção coletiva de necessidades e motivos que intermedeiam o desenvolvimento do gênero humano em cada um, o que, no âmbito da educação superior, implica, por um lado, domínio dos conteúdos da(s) disciplina(s) e, de outro, a organização de estratégias didáticas por meio das quais esses conteúdos sejam apropriados e subjetivados (LONGAREZI e FRANCO, 2013; ALVES e TEO, 2020).

O envolvimento do aluno com a sua aprendizagem, compreendendo-a, fazendo escolhas e demonstrando interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro. Para isso, o professor deverá adotar uma postura pedagógica de apoio e incentivo e não de controle (BERBEL, 2011). No entanto, o professor, como mediador do processo de ensino através das Metodologias Ativas, não pode perder de vista a importância dos conteúdos porque eles são os elementos de garantia das apropriações para além do cotidiano, chegando ao não-cotidiano²⁵. Saviani (2008, p. 14) afirma que o papel da escola é a socialização do saber sistematizado e, nesse sentido, o autor é bastante enfático:

Veja bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. A escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.

Para Saviani (2008) o conhecimento científico é o objeto da atividade de estudo como possibilidades de transformações do sujeito humano que vão, gradativamente, se

²⁵ Usamos, aqui, os conceitos *cotidiano* e *não-cotidiano* na forma como foram definidos pela filósofa húngara, Agnes Heller, da Escola Filosófica de Budapeste. Heller divide a vida social humana, para fins de estudo, em duas esferas: a esfera de vida cotidiana e a esfera de vida não-cotidiana. A vida cotidiana é constituída a partir de três tipos de objetivações do gênero humano - objetivações genéricas em-si - que constituem a matéria-prima para a formação elementar dos indivíduos: a linguagem, os utensílios, instrumentos e os usos e costumes. A vida não-cotidiana se constitui a partir de objetivações humanas superiores - objetivações genéricas para-si - como as ciências, a filosofia, a arte, a moral e a política (ROSSLER, 2004).

efetivando pela apropriação da ciência, da tecnologia, da arte, enfim, das criações do gênero humano.

Para a adoção de Metodologias Ativas não basta, como já afirmamos, a presença física do aluno e a distribuição de tarefas pelo professor. A presença de necessidades e motivos no ato pedagógico levam ao ato criativo, à experimentação, ao levantamento de hipóteses, à ação em face do objeto de conhecimento. Por isso, parafraseando Davidov (1988), quando o professor cria, sistematicamente, na sala de aula condições que exigem dos alunos a experimentação para a obtenção de conhecimentos sobre o objeto, os alunos se deparam com a atividade de estudo.

Portanto, defendemos a hipótese de que as Metodologias Ativas somente poderão contribuir com a análise e o desenvolvimento das potencialidades humanas considerando o estudo/trabalho como o conjunto processual das atividades principal do homem pelo fato de essa atividade ser diretora dos avanços no desenvolvimento psíquico em um certo momento da vida do sujeito.

Em síntese, a teoria Histórico-Cultural se constituiu com o objetivo de esclarecer as relações e condições em que a sociedade e a história moldam as formas de atividade que distinguem o homem dos demais animais adquirindo, em função disso, sua humanidade. Ao trazer à discussão as categorias de atividade, entendemos que construímos a base para a análise desenvolvida nesta pesquisa. A partir da compreensão, propiciada por essa teoria, avançamos para a análise da pesquisa de campo e seus resultados, descritas no capítulo seguinte deste trabalho.

4 PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS

As análises feitas no capítulo anterior permitiram constatar que a teoria Histórico-Cultural tem como principal tese o caráter ativo da aprendizagem e seu papel determinante no desenvolvimento dos indivíduos. Segundo Nuñez (2009, p. 17) essa teoria se “[...] constitui em referencial quando se pensa a educação como um processo que mobiliza a personalidade integral do aluno na sua formação como sujeito histórico”. Mas o que considerado ensino ativo na Escola de Vigotski?

Para essa teoria, o ensino só é considerado ativo quando estimula processos de ação-reflexão-ação nos sujeitos da práxis educativa (Vigotski, 2021). Para tanto, os docentes devem mediar ações que permitam que os discentes assumam posturas ativas em re-lação ao seu processo de ensino e aprendizagem, revelando suas experiências e vivências prévias, para que se tornem mais habilitados a lidar com diversos problemas e contextos sociais.

Este conceito é confirmado por Freire (2006) ao definir a educação como um processo que não é efetivado por outrem ou pelo sujeito, mas que se concretiza na *interação entre sujeitos históricos* por meio de suas palavras, ações e reflexões.

Com base nesse pressuposto, neste capítulo, analisaremos o conteúdo das entrevistas que realizamos junto a quatro docentes dos Cursos de Odontologia de duas IES da iniciativa privada da Região Tocantina do Maranhão sobre a inclusão de Metodologias Ativas em suas ações de ensino.

4.1 Metodologias Ativas: percepção dos docentes

Nesta sessão analisaremos a categoria *percepção de docentes* sobre as Metodologias Ativas. Esse entendimento foi fundamental para podermos identificar os pontos fortes e fragilizados na aplicação dessas metodologias, considerando que elas emergiram no Curso de Odontologia como o modelo de formação profissional mais condizente com os princípios e necessidades da atual política de saúde (Marin *et al*, 2010). Contudo, tais pressupostos foram perdendo seu sentido originário, tornando-se

prescrições pedagógicas, sem vínculo com o contexto em que foram produzidos (Conterno e Lopes, 2013).

Considerando as afirmativas acima, objetiva-se, nesta sessão, identificar a percepção dos docentes acerca das Metodologias Ativas, buscando analisar de qual fundamentos eles se situam pedagogicamente. Assim sendo, nossa primeira indagação foi sobre o que eles consideram como Metodologias Ativas.

Acredito que é toda metodologia onde o aluno pode ser expressar de forma ativa em todos os momentos de aprendizagem (P1).

Até agora ninguém da coordenação chegou pra nós e explicou o que é metodologia ativa e, como isso, cada um foi lendo uma coisa aqui e outra ali até ir se posicionando como podia e como achava que era certo. Acho que a coordenação deveria ter um treinamento ensinando como fazer, porque às vezes você quer fazer, mas não sabe como faz e acaba fazendo do jeito que dá pra fazer (P2).

Metodologias ativas é uma coisa fácil de falar, mas difícil de dizer, de explicar (P3).

Para mim, as metodologias ativas estão ligadas ao aprender a aprender. Vejo as metodologias ativas como um modelo de formação profissional mais condizente com os princípios e necessidades da atual política de saúde (P4).

Analisando as respostas acima, percebe-se que apenas um docente (P1) têm razoável clareza sobre o conceito de Metodologias Ativas. Seu posicionamento se aproxima do conceito de ensino ativo defendido pela teoria Histórico-Cultural. Para essa teoria o ato pedagógico, sendo fundamentalmente um ato mediado, torna-se ativo quando toma a categoria trabalho – atividade vital humana e fomenta o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Para tanto, “[...] a organização do processo de ensinar e de aprender obedecerá estratégias que valorizem a relação sujeito-objeto como relação criativa, necessariamente mediada pela cultura, pelas relações sociais e como ato através do qual se cria em cada indivíduo a humanidade” (Poli, 2007, p. 71).

Os demais professores demonstram que desconhecem as metodologias que vêm sendo definidas como ativas. Uma das professoras (P2) fugiu de responder à pergunta feita preferindo denunciar a falta de informação sobre o assunto, por parte da coordenação do curso. Ela acha que a coordenação do curso deveria *dar um treinamento*

sobre o tema. Mas é importante destacar que a coordenação do curso, assim como ela, também, é bacharel em Odontologia. Ou seja, vem de um curso cujo currículo é totalmente desprovido de conhecimento pedagógico. Assim senso, caberia aos professores manifestarem a necessidade de a IES promover uma formação em serviço versando sobre o tema.

O professor aqui identificado como P3 limitou-se a dizer que é fácil falar de Metodologias Ativas, mas é difícil de explicá-las. Nesse sentido, nem se pode afirmar que o citado professor tem uma visão difusa ou nebulosa. Sua resposta está ancorada em puro senso comum que, na educação superior é condutor da alienação (Mello, 2000) em relação ao trabalho pedagógico que, por natureza, é um trabalho que lida com o conhecimento científico.

Por fim, o professor P4 define as Metodologias Ativas como a pedagogia do *aprender a aprender*. Cabe destacarmos aqui o alerta de Duarte (2011), quando afirma que o lema *aprender a aprender* opera com processos de ensino-aprendizagem que priorizam o desenvolvimento da capacidade de adaptação em detrimento da de análise crítica da realidade e de sua transformação, ao tempo em que prioriza mais o método do que o conhecimento, ao mesmo tempo em que descaracteriza o papel do professor como sujeito que detém um saber a ser transmitido aos alunos. Tal princípio, nega, portanto, o ato de ensinar: “A essência do lema ‘aprender a aprender’ é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo” (Duarte, 2001, p. 9). Portanto, o posicionamento do referido professor (P4) vai na contramão do próprio conceito de *Ativo* defendido pelo referencial pedagógico do Ministério de Saúde, para o qual, a educação permanente em saúde deve usar os pressupostos das Metodologias Ativas, cuja noção de aprendizagem está vinculada a elementos que façam sentido imediato aos sujeitos envolvidos (Lima *et al.*, 2010). A proposta pedagógica do mencionado referencial, segundo Lima *et al* (2010), utiliza-se dos pressupostos da pedagogia crítico-social dos conteúdos, que tem por objetivo contribuir para a formação da cidadania, desenvolver nos educandos condições de criticidade, o que significa conhecimento e comprometimento político.

Após contatarmos que os docentes demonstraram pouco conhecimento sobre Metodologias Ativas, indagamos se eles as utilizam em suas atividades docentes.

Utilizo sim, apesar de ter uma certa resistência a essas novas metodologias. A gente vem de um sistema de ensino tão arcaico que tem dificuldade de aderir as novidades. Mas, apesar de não ser fácil, estamos adotando (P1).

Utilizo sim. Quando ingressei na faculdade, a coordenação informou logo na entrevista que o ensino era pelo método PBL. Mas não é uma tarefa fácil, não é só você colocar no currículo que vai adotar uma pedagogia problematizadora. Teria que ter um estudo mais profundo (P2).

Não posso dizer que adoto cem por cento o método PBL porque isso requer mudança de hábito, de costume, de prática em sala, de você querer se abrir para o novo e para mudança e isso está longe de acontecer nas instituições que trabalho (P3).

Estou adotando sim. Tem turma que flui bem, mas têm momentos que é necessário retornar ao velho e infalível método expositivo (P4).

Pelos relatos acima, percebe-se que os professores adotam Metodologias Ativas em suas atividades, mas com algumas limitações, pois, todos eles apontaram que têm dificuldades ou que não as adotam totalmente. Não seria diferente, uma vez que eles demonstraram que desconhecem tais metodologias. É compreensível que os docentes tenham dificuldades com qualquer metodologias contrárias aos paradigmas metodológicos com os quais foram formados. Leontiev (2004), ao falar de um dos princípios da teoria da atividade, esclarece que um dos maiores desafios para uma mudança na estratégia de ensino é a motivação do aluno quando o próprio professor não detém o conhecimento das metodologias que adotam.

A consequência mais grave de o professor não conhecer adequadamente as metodologias é o fracasso do aluno em relação à sua formação intelectual. Libâneo (2009) defende que é necessário propor conteúdos e modelos compatíveis com as experiências dos discentes, para que eles se mobilizem para uma participação ativa e, conseqüentemente, atinjam novos patamares de entendimento, superando a visão difusa comum no início de toda jornada de aprendizagem. O ensino, quando desarticulado da realidade, focaliza ou o conteúdo ou os métodos, gerando visão distorcida da realidade e alienando os alunos de sua verdadeira responsabilidade profissional. E quem não

domina as metodologias tem dificuldades para selecionar os conteúdos de acordo com os objetivos da disciplina (Vigotski, 2004).

Analisando as respostas acima, algumas atitudes são observadas entre os docentes frente à relativa inevitabilidade²⁶ da adoção de metodologias ativas. Uma dessas atitudes é o apego ao ensino tradicional presente nas falas de três professores (P1, P3 e P4). Sobre esse assunto Pimenta e Anastasiou (2010), Alves e Teo (2023) apontam que os grandes referenciais para os professores bacharéis são seus próprios professores. São profissionais que se tornaram docentes sem formação pedagógica prévia, “[...] a qual, em não sendo valorizada, também não é buscada por ele, o que culmina em um certo *aprender a ser professor sendo professor*, reproduzindo a dinâmica do *aprender fazendo*” (Alves e Teo, 2023, p. 2. Grifo das autoras). Outra atitude é a adesão ingênua em relação às citadas metodologias. Entendemos que é ingênua porque reduz as metodologias de ensino a meros receituários de dinamização das aulas. Quando, na verdade, as metodologias de ensino são campos de conhecimentos relativos ao ato de ensinar e aprender com implicações teórico-metodológicas profundas (Moura, 2021)²⁷

Quando indagados sobre quais Metodologias Ativas que eles mais têm adotado essas limitações ficaram bastante evidentes.

Tenho utilizado mais a PBL. Eu observo que é a metodologia que os alunos mais gostam. Mas eu faço um pouco diferente. Eu peço para os alunos estudarem a matéria antes e anotarem as dúvidas. Depois, em sala, eles vão falando suas dúvidas e eu vou ajudando. Mas somente alguns participam, outros, a maioria, ficam calados. A sensação que tenho é que seria melhor usar os métodos expositivos (P1).

Quando o curso adotou as metodologias ativas, a PBL foi bastante demonstrada, ai a gente se agarrou a ela. Depois, aprendi a trabalhar com a Aprendizagem Baseada em Projetos. Mas tem horas que tudo se embola e a gente acaba se confundindo (P2).

Mas a coordenação do curso recomentou a PBL. Mas eu trabalho muito com trabalhos em grupo. Os alunos gostam. Eles têm equipes formadas e não abrem

²⁶ Falamos de inevitabilidade porque os próprios docentes informara que as IES adotaram as Metodologias Ativas como proposta obrigatória para seus cursos da área de saúde.

²⁷ MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Prefácio da Obra Atividade Consciência e Personalidade de Aleksei Leontiev publicada pela Miriveja Editora. Bauru-SP em 2021.

mão das atividades coletivas, sempre no mesmo grupo. Isso é ruim, porque eles se escoram muito nos outros. (P3).

A PBL é a que eu mais adoto porque é a que eu tenho mais segurança. Mas depende muito da disciplina. Quando tem aulas práticas de laboratório eu prefiro o trabalho em equipe (P4).

Percebe-se que os docentes adotam a PBL por recomendação da direção do curso e limitam-se a ela como se esta fosse a única opção. Mas todos eles apresentam alguma limitação. Essa limitação pode estar condicionada à falta de aprofundamento teórico por parte dos professores no tocante à formação pedagógica. No entanto, isso não é um fenômeno isolado, próprio da vivência dos professores aqui entrevistados. Conforme Saviani (2010), independentemente da formação e das condições de trabalho, muitos docentes têm dificuldades de compreender a complexidade de uma proposta transformadora e os requisitos teóricos para discriminá-la e distingui-la de outras propostas pedagógicas.

Essa concepção, no entanto, é bastante prejudicial para os estudantes porque é alienadora. Quando os professores desconhecem os fundamentos da proposta metodológica que adotam eles não têm, também, desconhecem os resultados que delas decorrem. Nesse sentido, Almada (2015) afirma que toda ação que realizamos sem conhecer seus fundamentos é uma ação alienada. Assim, mediar atividades de aprendizagem requer uma ação fundamentada, mas, acima de tudo, que o docente tenha clareza do tipo de homem/mulher que emerge desse fundamento. Além disso, com base em Leontiev (2004), podemos afirmar que quando os professores desconhecem os fundamentos teórico-metodológicos que orientam suas atividades, não tem como entender que a atividade de ensino deve ser planejada e orientada por necessidades, motivos, ações e operações que coadunam com os motivos e necessidades dos estudantes.

Estas questões acima vêm sendo debatidas por vários autores (Cunha, 2010; Pimenta e Anastasiou, 2010; GIL, 2018) e eles constatam que trata-se de uma questão histórica que acompanha a educação superior desde seus primórdios. Todos eles afirmam que a preocupação com a formação pedagógica do professor universitário é muito recente. Até o início da década de 1980 prevaleceu a ideia de que, para se tornar um bom professor universitário, bastava ter um bom conhecimento relacionado à

disciplina que pretendesse lecionar. A justificativa para essa ideia fundamentava-se no fato de que o corpo docente das universidades era constituído por adultos que não necessitariam de auxílio pedagógico. Os estudantes universitários, por já possuírem uma *personalidade formada* e por *saberem* o que pretendiam, não exigiram de seus professores mais do que competência para transmitir os conhecimentos e para sanar suas dúvidas, caso elas surgissem (Gil, 2018). Em função disso, não houve, em nosso país, a preocupação com a formação do professor para atuar na educação superior. Segundo Pimenta e Anastasiou (2010) a crença amplamente difundida de que quem sabe uma profissão sabe ensiná-la contribuiu para que a seleção de professores para os cursos superiores fosse determinada pela competência no exercício da profissão correspondente. Isso ocorreu com os cursos de Medicina, de Engenharia, de Direito e outros instalados ao longo do século XIX e início do século XX.

4.2 Saberes necessários à adoção de metodologias ativas

Desde a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Odontologia (BRASIL, 2002) as políticas educacionais, voltadas para a formação na área de saúde, têm orientado os Projetos Pedagógicos Curriculares dos cursos para a formação de um profissional com um perfil humanista, crítico e reflexivo, capacitado a atuar nas várias instâncias do sistema de saúde “[...] pautado em princípios éticos, no processo saúde-doença, em diferentes níveis de atenção, com ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação à saúde, na perspectiva da integralidade da assistência” (Alves e Teo, 2020, p. 3). Essas novas formas, segundo Berbel (2011), correspondem às metodologias de ensino que favoreçam a motivação dos alunos, oportunizando a escuta às suas necessidades, valorizando suas opiniões, dando respostas aos seus questionamentos e, enfim, criando um ambiente favorável à aprendizagem. Porém, é importante advertir que mais do que alterações numéricas de créditos, as transformações requeridas perpassam pelo conteúdo pretendido e pelas estratégias de ensino e aprendizagem.

É importante ressaltar que as mudanças curriculares vão se estabelecendo de forma paulatina e que o contexto mostra-se receptivo à mudanças, porém, é

necessária uma atuação organizada para maximizar as potencialidades, dirimir resistências e reorientar o processo (Matias, 2013, p. 23).

Nesse processo, referente à participação ativa alunos, indagamos se os professores têm consciência de que a adoção de Metodologias Ativas exige, além do aprofundamento teórico, maior dedicação e organização no planejamento das aulas.

Sem dúvida alguma. Como falei, a gente vem de um sistema bem tradicional e sem se dar conta acaba reproduzindo a forma de trabalho de nossos professores. Por isso precisamos estudar muito (P1).

Com certeza... Não é uma tarefa fácil, não é só você colocar no plano que vai adotar uma pedagogia problematizadora que tudo vai funcionar (P2).

Não tem sido fácil porque essa é a minha primeira experiência no ensino superior. No tempo da faculdade eu trabalhei em cursinho, mas lá era outra coisa, a gente nem fazia planejamento, era só seguir a apostila (P3).

É bem difícil porque ela requer mudança de hábito, de costume, de prática em sala, de você querer se abrir para o novo e para mudança. Mas está sendo mais tranquilo do que a gente esperava (4).

Todos responderam afirmativamente a indagação. Porém, não acrescentaram se fizeram ou estão fazendo algum estudo dessa natureza. Também não demonstraram se se dedicam um tempo maior para a preparação das aulas em função da adoção de Metodologias Ativas. No entanto, não devemos entender que essa responsabilidade seja apenas do professor. No que concerne às relações de trabalho, a acentuada competição por empregos, o enfraquecimento da proteção do Estado e a revolução tecnológica, dentre outras manifestações do capital, coadunaram-se no crescimento do trabalho desregulamentado, instável e precarizado (Antunes, 2018).

É preciso esclarecer que o trabalho docente no ensino superior, realizado nas IES públicas, diferem-se bastante do que é realizado nas IES da iniciativa privada, com destaque para o regime de trabalho. Enquanto que nas IES públicas os docentes gozam de estabilidade, nas IES privadas prevalece o regime de contratação como horista. Essas condições tornam o trabalho docente exposto às fragilizações das relações de trabalho e às consequências do processo de mercantilização da educação brasileira (Bosi, 2007).

Matias (2012) destaca a necessidade de as IES privadas investirem na formação de professores, na prática da avaliação democrática, na construção do projeto pedagógico dos cursos com um currículo reestruturado e de apostar em uma nova relação professor-aluno em que o docente estimule o estudante a participar de seu próprio processo de formação de forma ativa.

Porém, independentemente das condições dadas pelas IES, torna-se indispensável que os professores busquem formas de se aprimorarem. Acreditamos que sem a realização de estudos sistemáticos com vista ao desenvolvimento profissional, o professor não consegue estabelecer e manter a capacidade de analisar as mudanças educativas, além de ter dificuldade de adaptar-se às novas exigências da educação contemporânea.

Somente com um bom referencial teórico o professor pode adotar a prática pedagógica com Metodologias Ativas compreendendo-as como um movimento de atividade do aluno a partir ação mediada pelo próprio aluno juntamente com o professor. Logo, os encaminhamentos ou as estratégias pedagógicas daí decorrentes deverão privilegiar atividades de interação, diálogo e apropriação ativa do conteúdo capazes de contribuir para a ressignificação da realidade na qual estão imersos os sujeitos e através da qual se constituem como gênero humano (Leontiev (2004).

Na sequência, indagamos que saberes os docentes entendem como necessários aos avanços no cotidiano de ensinar e aprender com Metodologias Ativas e se eles estão participando ou participaram de algum tipo de formação sobre Metodologias Ativas.

Entendo que seja uma formação pedagógica. Quem tem conhecimento na área da didática tem mais facilidade para entender essas metodologias, mas não tive nenhuma oportunidade de participar de um curso de formação nessa área (P1).

Conhecimento pedagógico, entender de estratégias de ensino. Mas não tivemos treinamento nesse sentido (P2).

Acredito que a gente tem que entender de planejamento de ensino, saber de avaliação e de estratégias de aprendizagem. Não! Não participei de formação nesse sentido (P3).

Saber a matéria que ensina é fundamental e tecnologias também (P4).

Como se percebe, todos afirmaram que não participaram não participaram de algum evento voltado para o tema de Metodologias Ativas. Um deles (P4) nem afirmou que sim e nem que não. E todos apontam a necessidade de uma formação com base em conhecimentos pedagógicos. Essa necessidade vai ao encontro do que pensam e defendem alguns autores que se dedicam da docência universitária. Autores como Pimenta (1998, 2000), Pimenta e Anastasiou (2010), Gauthier *et al.* (1998), Freire (1996; 2010) e Cunha (2004) defendem que a necessidade de preparação pedagógica dos professores do ensino superior é, hoje, um imperativo de ordem social e profissional. Defendem, também, que a profissão docente no ensino superior requer uma formação pedagógica que sustente uma atividade docente capaz de romper com a visão de que quem sabe uma profissão sabe ensiná-la.

O estudo de Freire (1996), embora não tenha foco na docência no ensino superior, tem, como temática central, a defesa de uma prática docente educativo-progressiva capaz de atuar em favor da autonomia dos educadores educandos. Nesse sentido, Freire (1996) defende a participação ativa do aluno através do diálogo. Para Freire (2010), o diálogo é um fenômeno humano constituído, essencialmente, pela palavra, que possui duas dimensões intimamente relacionadas: ação e reflexão.

A contribuição de Gauthier *et al* (1998) está no alongamento do campo do saber teórico como contribuição à identidade do professor. Nesse sentido, defende que “[...] não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber [pedagógico] não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor” (Gauthier *et al* 1998, p. 34). Cunha (2004) propõe um aprofundamento no campo da didática como fundamental para a estruturação profissional do professor, devendo constituir o construto de sua formação inicial e/ou continuada.

Pimenta e Anastasiou (2010) ao falarem dos *saberes docentes* necessários ao exercício do magistério na educação superior, deixam claro que estes saberes são relevantes porque a docência nesse nível de ensino é uma atividade complexa, contextualizada e, em função disso, demanda escolhas éticas e políticas e, principalmente, pedagógicas que não podem ser respondidas por quem não tem domínio desses saberes.

Vigotski (2004) defende que o conhecimento do docente deve ter como base a sensibilidade da experiência e a indagação da teórica. Vale afirmar que em nenhum momento nossos entrevistados apontaram que desejam ou estão participando de uma continuada embora reconheçam que os conhecimentos pedagógicos são essenciais ao exercício da docência na educação superior, especialmente quando se adota as Metodologias Ativas como proposta de trabalho.

Fechando esse bloco sobre a categoria de saberes necessários à adoção de Metodologias Ativas indagamos qual o tipo de metodologias ativas os docentes entrevistados consideram como mais adequadas para o Curso de Odontologia. De todas perguntas feitas essa foi a que as respostas mais divergiram e a que eles mais tiveram dificuldades para respondê-las.

Acredito que não existe uma metodologia mais adequada. Agora a gente está acreditando que seja a PBL, mas daqui a pouco pode aparecer outra e aí tudo muda (P1).

Eu acredito que seja uma metodologia que envolva a pesquisa, onde o aluno possa realizar as atividades. Mas eu não deixo os alunos sozinhos, sempre gosto de explicar o que vamos fazer e como vamos fazer. Fico preocupada quando o aluno não compreende, aí procuro explicar tudo de outra maneira até ele entender. Então me acho bastante repetitiva (P2).

Para mim, a metodologia tem que despertar no aluno a iniciativa, o interesse e compreensão de que a aprendizagem depende mais dele do que do professor. Então adoto a PBL (P3).

Antes de tudo você tem que conhecer bem a matéria que você vai ensinar. Tudo depende desse conhecimento da matéria (P4).

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) é a metodologia que aparece reiteradamente nas respostas dos professores. Em função disso, podemos inferir que ela tem sido recomendada pela coordenação dos cursos onde eles trabalham. No entanto, dois professores não definiram a metodologia que adotam. Um deles (P2) não afirmou diretamente, mas ficou claro que ainda adota o método de exposição. Mas é preciso esclarecer que, por mais que o professor adote o sistema de Metodologias Ativas, a exposição pelo professor está sempre presente no dia a dia do professor, mesmo que não seja como exposição da matéria, mas como orientação do processo com outras

metodologias (Libâneo, 1994). Inclusive para explicar as atividades com as metodologias ativas.

Nos parâmetros da teoria Histórico-Cultural a aprendizagem ativa é o resultado da atividade intelectual de um ser humano situado historicamente. Portanto, o que deve estar em pauta é a atividade do coletivo de estudantes, com a orientação dos professores, na busca de solução às problematizações que se transformam em objeto de investigação, análise, síntese e, possivelmente, novas problematizações.

Nesse processo, os sujeitos da práxis educativa, professores e alunos, devem saber o que fazer, como fazer e porque fazer. Ou seja, não poder ser alienados em relação aos resultados das aprendizagens porque quando a relação entre ensino e aprendizagem se estabelece de forma alienada, a ação educativa se torna mediadora da alienação (Mello, 2000).

Para Alves e Teo (2020, p. 8) “[...] numa ação de aprendizagem ativa coletiva, como propõem as diferentes metodologias ativas, o que está em jogo é mais do que motivações ou a superação de teorias tradicionais de ensino”. Portanto, somente quando temos esse movimento podemos afirmar que a aprendizagem se dá de forma ativa.

Por fim, precisamos ressaltar que, na educação superior em saúde, não podemos entender as Metodologias Ativas como sinônimo de *colocar o estudante para fazer sozinho* sem direcionamento por parte do professor e nem a autonomia como sinônimo de tomar a iniciativa sobre *o que* estudar.

4.3 O apoio da coordenação aos docentes em suas dificuldades pedagógicas

A formação didático-pedagógica dos professores da educação superior, evidentemente, incluindo os da área da saúde, foi bastante silenciada durante a história da educação (Pimenta, 1998 e 2000; Pimenta e Anastasiou, 2010; Gauthier *et al* 1998; Cunha, 2004). Somente a partir da última do século XX, com as mudanças trazidas pela Constituição Federal e pela Lei 9394/96 é que ela começou a ganhar espaço no debate acadêmico nacional (GIL, 2018). Assim, a partir dessa década a busca pelo

aperfeiçoamento da profissionalidade da docência universitária passou a ser um desafio nas diferentes áreas do conhecimento e acentuou-se a partir do começo deste século.

No âmbito da graduação, nos cursos de bacharelado, não existem componentes curriculares voltados para a formação didático-pedagógica. Na pós-graduação, *stricto sensu*, embora os cursos de mestrado e doutorado sejam considerados, atualmente, o principal meio de preparação de professores para o ensino superior, poucos são os programas que oferecem disciplinas pedagógicas (Gil, 2018), ficando essa formação a cargo das próprias IES ou dos próprios.

Nesse sentido, indagamos aos professores se as IES onde eles estão vinculados proporcionam o necessário suporte pedagógico para os docentes diante de suas dificuldades pedagógicas com as metodologias de ensino, especialmente com as Metodologias Ativas. Essa questão mostrou-se bastante preocupante segundo as respostas dos professores.

Muito pouco, normalmente na semana que antecede as aulas a gente se encontra com a coordenação do curso e temos as instruções para o semestre. Mas nada de aprofundamento (P1).

No início de cada semestre fala-se muito em colocar em prática a proposta do Projeto Pedagógico de Curso – metodologias ativas e inovação, mas depois não tem mais nada. A rotina engole tudo (P2).

Eu entendo que as metodologias ativas não são uma receita bolo. A gente aprende aqui e ali, escuta um colega. Mas um curso ou treinamento, de verdade, a gente nunca teve (P3).

Então, a maneira que veio, que foi colocado na faculdade, foi sem preparo nenhum. “Vamos ter que usar metodologias ativas!”. Tinha que usar. E estamos usando, estamos aprendendo a ser professor dando aula (P4).

“A rotina engole tudo”. É com essa frase, dita por uma professora, que iniciamos nossa análise. Pelos depoimentos acima percebe-se que pode estar havendo um abandono pedagógico por parte da coordenação do curso e isso faz com que os professores procurem outros meios para sanar suas dúvidas.

Isso é preocupante, porque o coordenador de curso tem uma representação no colegiado do curso e, conseqüentemente, a autoridade para garantir, junto à mantenedora do curso, a formação que achar necessária. Inclusive, essa é uma de suas funções. O papel da coordenação é importante porque, isoladamente os professores não

conseguem equacionar todas as demandas pedagógicas que perpassam o ambiente escolar. Assim, cabe ao coordenador do curso reunir, discutir e articular, com o conjunto dos professores, possíveis alternativas antes, durante e depois do exercício das atividades docentes e não apenas no início do semestre. Isso deve ser feito “[...] através do exercício da reflexão, no acompanhamento das ações didáticas, em coerência com o projeto pedagógico, além da articulação em relação aos pais, alunos, educadores e comunidade escolar” (Franco e Gonçalves, 2013, p. 64).

Não podemos esquecer que nos cursos de bacharelado a coordenação pedagógica é exercida por um profissional da área. Ou seja, só pode, por exemplo, coordenar o curso de odontologia um odontólogo. Caso contrário, o curso é rebaixado no quesito “coordenação” diante de uma avaliação externa (Brasil, 2002). E como sabemos, esses profissionais não têm, em sua formação inicial, nenhuma disciplina ou componente curricular, voltado para a formação pedagógica. Mas nada os impede de buscar diagnosticar as possíveis dificuldades dos professores e, junto com eles, buscar as devidas alternativas, acompanhando suas ações didáticas, em coerência com o Projeto Pedagógico Curricular do curso, além da articulação com os alunos e os ambientes externos de estágios supervisionados.

Os docentes, aqui entrevistados, foram bastante enfáticos ao afirmarem que não recebem orientação didático-pedagógica da coordenação do curso diante de suas dificuldades com as metodologias de ensino.

Aqui a gente conta com os colegas, tira dúvidas na internet. A coordenação do curso ajuda muito, mas ajuda mais em relação a avaliação da aprendizagem e com frequência de alunos... (P1).

Na minha família tem vários professores e professoras. Meu marido é professor universitário, tem formação em letras e pedagogia. Ele me ajuda muito (P2).

Eu comecei a dar aulas quando eu fazia faculdade, e eu dava aulas de biologia e de química, pra me sustentar durante meu curso superior. Lá no cursinho a gente se virava como podia e até hoje não sei pedir ajuda (P3).

Quando eu iniciei no magistério entrei numa turma de 4º ou 5º período [...] e a turma era muito boa. Os alunos foram que mais me ajudaram na condução dos trabalhos. Eles diziam “pode deixar professor, a gente toma conta”. Ai eles faziam pesquisa, apresentavam seminários, reservavam auditório... Eles faziam tudo e todo mundo gostava (P4).

Percebe-se, nos depoimentos acima, uma tendência de não pedir ajuda diante das dúvidas relacionadas às questões pedagógicas. Essa tendência é perigosa porque quem sai perdendo é o aluno em sua formação (Paro, 2010). Percebe-se, também, que de forma indireta, os/as professores/as confiam em suas experiências (P3). A experiência é muito importante, mas só se torna sinônimo de competência social ou técnica, se não se contaminar pela obviedade. A obviedade é uma atitude adequada à vida cotidiana, mas quando se trata de atividades que transcendem à vida cotidiana, assume um lado negativo pois passa a impedir as apropriação e objetivações plenas (Mello, 2000). Ou seja, no caso da docência faz com que o professor se sinta preparado e não sinta necessidade de buscar ajuda caso haja necessidade.

Assim, constatando que os professores, diante de dificuldades, não costumam buscar ajuda à coordenação, indagamos quais as maiores dificuldades enfrentadas por eles no processo de ensino e aprendizagem com os alunos.

A troca constante de disciplina. Num semestre você leciona uma disciplina em outro semestre já são outras e isso faz com que a gente esteja sempre tendo estudar bastante. Sim, isso pode ser bom porque a gente aprende muito, se aprimora muito. Mas a falta de tempo para estudar prejudica muito (P1).

A falta de infraestrutura para disciplinas com atividades práticas. A falta de clínicas ou laboratórios impedem uma formação de qualidade (P2).

Como eu trabalho nos primeiros períodos, o que mais atrapalha é a imaturidade dos alunos e número muito grande. Como trabalhar metodologias ativas com sessenta alunos? É difícil você aplicar metodologias ativas ou ter controle do quanto cada um está aprendendo durante sua aula (P3).

A grande maioria não gosta de estudar, não entende a importância dos estudos ativos, então, todos os nossos esforços não são valorizados. Eles sabem que têm peso maior nas decisões da faculdade. Eles acham que porque estão pagando e, por isso, pensam que podem agir como desejam (P4).

Aqui, também, cada professor apresentou um tipo de dificuldade. Mas de acordo com o que eles vêm descrevendo sobre suas práticas vividas na docência deduz-se que essas dificuldades são comuns a todos eles. Elas têm raízes ligadas às questões didático-pedagógicas uma vez que nenhum deles teve um estudo teórico aprofundado em áreas de ensino como os Fundamentos Educacionais e Didática. Isso reforça a tese

dos autores que vêm defendendo a necessidade de formação pedagógica para os professores bacharéis (Pimenta, 2000; Pimenta e Anastasiou, 2010; Gil, 2018). Esses próprios autores apresentam a possibilidade de amenizar essas deficiências através de um processo permanente, ou em longo prazo, de formação continuada.

Candau (1996) defende a formação continuada de professores tendo a instituição de ensino como *locus* porque, segundo a citada autora, a instituição é a referência tanto dos saberes dos professores, como ponto de partida, quanto de suas necessidades, como ponto de chegada. Nóvoa (2009) também defende essa proposta, mas alerta que é preciso eliminar o excesso de burocracia das instituições e os modelos clássicos de formação continuada “[...] sem acumulações de missões e de conteúdo” (Nóvoa, 2009, p 50). Para os dois autores, acima citados, a formação continuada, tendo a instituição como *locus*, não pode incorrer nos modelos clássicos, mas, sim, nas necessidades levantadas no interior da instituição, conforme a necessidade dos docentes.

Por fim, indagamos se informações recebidas pelos professores, e os debates sobre Metodologias Ativas, incluíam as bases teóricas dessas metodologias.

Como assim, teorias? Ah! Não... Não tivemos nada disso, foi tudo muito superficial (P1).

Não falaram nada. Eu percebi que as metodologias ativas, teoricamente, vão desde as teorias mais tradicionais até as mais avançadas. Sim! Progressistas... Foi com o pessoal da pedagogia. Mas lá dentro [da faculdade] é quase proibido falar de Paulo Freire, tem um pacto do silêncio (P2).

Não! Nada disso. A gente acabou aprendendo com os colegas no pouco tempo que a gente convive nos intervalos de aula (P3).

E mesmo que tivesse recebido, não teria um efeito grande. Aqui, a maioria dos professores vem de uma classe social muito confortável e não acredita no processo de mudança social. Ou finge que acredita só pra manter o status social (P4).

As respostas acima são bastante inquietantes porque entendemos que o professor precisa de uma sólida formação intelectual como condição necessária para uma ação pedagógica consciente. Pelas respostas inferimos que os professores

valorizam mais as orientações práticas, desconhecendo a importância dos fundamentos teóricos.

Com base em Perissé (2008) entendemos que teoria e prática não se excluem, pois diante de uma reflexão teórica reportamo-nos a questões práticas; e tão logo executamos uma atividade prática, sentimos necessidade de uma reflexão teórica. Segundo o citado autor, uma teoria nos capacita a refletir, a repensar sobre a nossa prática e refazer os nossos caminhos e trajetórias de trabalho. A formação teórica, segundo Libâneo (2016), permite a apropriação de conceitos e, em função disso, o domínio de procedimentos lógicos de pensamento que, pelo seu caráter generalizador, permite o bom desempenho do professor em vários âmbitos de ensino e aprendizagem.

A falta de aprofundamento teórico implica em sérias limitações ao processo de ensino e aprendizagem. Um dos grandes desafios quando se desconhece os fundamentos teóricos de uma determinada metodologia é que acabamos, também, desconhecendo os resultados dela decorrentes.

Nesse sentido, concordamos com Alves e Teo (2020) ao afirmarem que dado ao espaço que as Metodologias Ativas vêm ocupando nos processos de ensino e de aprendizagem, carecem de um olhar mais crítico e de sustentação teórica uma vez que essas metodologias estão sendo anunciadas como inovação máxima, à margem da qual tudo é tradicional e/ou prejudicial.

A esse propósito, as metodologias ativas (re)surgem impregnadas de um forte apelo mercadológico que vincula a inovação a uma ideia difusa e nebulosa de qualidade, especialmente em tempos de incentivo à privatização do ensino superior e de acirramento da concorrência nesse segmento (Alves e Teo, 2023, p. 2).

Em outro trabalho as autoras nos lembram que estamos vivendo tempos de desqualificação do que não é inovador, do que não se apresenta como novidade e, nesse processo, as Metodologias Ativas passaram a ser incorporadas aos discursos educacionais como a grande inovação, com a incumbência de garantir a qualidade do ensino superior (Alves e Teo, 2023). Isso é um grave, porque nem todas as metodologias defendidas como ativas contém, em si, elementos que possam ser definidos, realmente, como ativos. De acordo com os pressupostos da teoria Histórico-Cultural, uma

metodologia só pode ser definida como *Ativas* quando consideram a participação consciente dos alunos nas etapas de planejamento, organização e desenvolvimento da ação docente visando a apropriação dos conhecimentos e, conseqüentemente, ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, nem todo método que está sob o comando do aluno pode ser definido como *Metodologias Ativas*.

Por fim, há algo ainda a ser esclarecido aqui. No conjunto das argumentações da teoria Histórico-Cultural, o ato de conhecer para ser definido como ativo, tem que ser apropriado de forma coletiva, vinculado a uma prática que liberte e gere conscientização. É, portanto, um ato cognoscitivo reflexivo e intencional que se apropria da realidade, ou seja, toma para si a prática social e a submete à análise crítica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo buscamos analisar como vem ocorrendo a adoção de Metodologias Ativas nas atividades pedagógicas no curso de Odontologia de duas IES da rede privada de ensino e quais as implicações decorrentes dessas práticas.

As Metodologias Ativas começaram se ser implantadas nos cursos da área da saúde a partir do início dos anos 2000 atendendo às políticas educacionais e os dispositivos legais de reorientação da formação de profissionais da saúde como medidas estratégicas consideradas dinâmicas e problematizadoras, capazes de produzir um ser humano autônomo, pensante, crítico, colaborativo, ativo no seu próprio processo de aprender e se desenvolver.

Essas medidas, colocadas no âmbito da formação profissional, na área da saúde, requerem um perfil de docência não mais centrada no professor, mas centrado no aluno. No entanto, entendemos que sair de um processo centrado no professor e centrar-se em um processo centrado no aluno é, também, uma espécie de polarização e toda polarização é excludente. Entendemos, portanto, que entre uma adesão tradicional, centrada no professor, e uma decisão ingênua, centrada no aluno, nos colocamos, aqui, na posição de adotar um quadro teórico-conceitual capaz de mediar outras leituras sobre o que se pode chamar de ativo nessas metodologias. Em função disso, apoiamo-nos, teoricamente, na categoria de atividade defendida pela teoria Histórico-Cultural. Ancorada no materialismo histórico-dialético, essa teoria pressupõe a natureza histórico-cultural do psiquismo humano como resultado da *atividade vital* que agrega os elementos que definem o trabalho e a linguagem como elementos que definem a essência humana, sem os quais não há reprodução e continuidade do gênero humano.

A teoria Histórico-Cultural busca a dialogicidade no processo de ensino e de aprendizagem como algo vivo, dinâmico e fluído. Nesse sentido, Vigotski entende que na dinâmica dos significados de uma ação de comunicação, o afetivo e o intelectual se unem porque as ideias contêm uma atitude afetiva em relação à porção da realidade a que se refere. Segundo essa visão, negar o diálogo professor/aluno é negar, antecipadamente, a possibilidade de estudar a influência do pensamento no plano da vida psíquica.

Seu principal diferencial é defender que o desenvolvimento humano se processa a partir da apropriação das objetivações que compõem o gênero humano e que esse

desenvolvimento não pode pautar-se, apenas, pelas apropriações espontâneas do cotidiano. Ou seja, para desenvolver-se ao máximo, o ser humano precisa apropriar-se das produções socioculturais no grau mais desenvolvido e alcançado pela humanidade num determinado momento histórico. Defende, também, que a reorganização dos processos psíquicos, a humanização e a passagem à consciência foram propiciadas através da ação humana sobre a natureza, através do trabalho.

Ao longo deste trabalho, defendemos que Vigotski e seus colaboradores não dispensam a transmissão dos conhecimentos por entenderem que a formação humana se desenvolve dentro de um processo educativo e para que o homem se torne um indivíduo singular, é preciso se apropriar dos resultados da cultura gerada e acumulada no decorrer da história, tornando individualizados esses resultados.

Assim sendo, Vigotski defende que a apropriação da herança cultural é o principal mecanismo que determina o desenvolvimento do psiquismo humano de forma ilimitada. Defende, também, que cada etapa do desenvolvimento humano é regida por uma atividade principal, uma *atividade guia* que, embora não seja única, é a dominante de um dado período do desenvolvimento humano. Trata-se da atividade que caracteriza um tempo histórico e, portanto, social, do desenvolvimento humano. É o modo como se dá a relação do indivíduo com seu entorno social e cultural.

Assim, para fins de realização de nossa análise, tomamos aqui a *atividade trabalho/estudo* como referência para pensar a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem no contexto da pesquisa que aqui desenvolvemos.

Considerando esse contexto, buscamos, inicialmente, identificar quais as formas de metodologias ativas mais empregadas nos cursos e, disparadamente, a PBL foi a metodologia mais adotada segundo os professores. Nessa metodologia, teoricamente, o aluno é totalmente ativo, pois ele é levado a buscar o conhecimento através de pesquisas, enquanto o professor assume o papel de mentor e orientador no processo de apropriação de conhecimentos. A PBL, na Instituição pesquisada, faz parte de um processo concebido institucionalmente pela disponibilização de espaços e recursos para a adoção dessa metodologia. No que concerne ao curso, em análise documental, foi possível perceber que em seu corpo estrutural há uma base que fundamenta esta prática e faz parte do objetivo metodológico em seu projeto pedagógico.

Essa metodologia se diferencia das metodologias convencionais que utilizam problemas de aplicação por colocar-se um problema para iniciar, direcionar, motivar e focar a aprendizagem e não no final de uma apresentação de conceitos ou conteúdo, como normalmente é feito em aulas expositivas. Ela tem como objetivo despertar no estudante o ser investigativo, ser autônomo e crítico, além de desenvolver habilidades para resolver problemas do cotidiano, auxiliando também no trabalho em equipe. O foco principal é permitir que o aluno vá em busca do saber por si mesmo e, o professor atue como orientador de caminhos, dando *feedbacks*, mostrando erros e acertos durante todo o processo.

Mas nesse sentido, constatamos que os docentes, de algum modo, apresentaram alguma limitação em relação à PBL. Entendemos que esta limitação está associada à falta de aprofundamento teórico por parte deles. A formação teórica é um dos fundamentos da formação humana e profissional do professor, porque é preciso que ele tenha clareza que as metodologias de ensino carregam uma intencionalidade sobre o tipo de homem a ser formado e sobre o tipo de sociedade a ser gerada. Isso significa reconhecer que a educação, na sociedade capitalista, ao mesmo tempo em que produz a humanização dos/as homens/mulheres por meio das apropriações e objetivações da cultura, da ciência e da tecnologia, reproduz a alienação à medida em que não consegue essas apropriações e objetivações, seja por falta de preparo teórico por parte do professor ou seja pela falta de condições objetiva no interior das IES.

Para a Histórico-Cultural o elemento ativo da atividade trabalho/estudo é o resultado da atividade intelectual de um ser humano situado historicamente. Portanto, o que deve estar em pauta na Metodologias Ativas, como atividade dos estudantes, com a orientação dos professores, são as problematizações que se transformam em objeto de investigação, análise, síntese e, possivelmente, novas problematizações.

Buscamos, também, refletir sobre as capacidades e/ou saberes que os docentes entendem como facilitadores para o avanço no cotidiano de estudo com as Metodologias Ativas. Essa situação se manifestou como a mais inquietante de todas. Por um lado, já havíamos constatado que os professores não têm um bom aprofundamento teórico. Por outro, eles não percebem o quanto é importante um estudo sobre tais metodologias uma vez que elas foram adotadas nos cursos sem um estudo sobre suas bases.

O mundo do trabalho, na atualidade, precisa dos profissionais com capacidades reveladas na ação para resolver problemas complexos que não raro demandam uma postura investigativa na busca de soluções originais. No entanto, entre os professores, sujeitos desta pesquisa, existe uma espécie de não-dito que reforça a ideia de que, para ser um bom professor no ensino superior é suficiente ser um bom profissional na sua área de formação. No caso, serem odontólogos bem sucedidos na profissão.

Por fim, procuramos constatar com quem os docentes contam quando surgem dificuldades com as Metodologias Ativas e demais atividades pedagógicas. Nesse sentido, todos informaram que não recebem orientação das IES e buscam outras alternativas. Essas respostas nos levam a pensar no redimensionamento das funções dos coordenadores de cursos. Assim como os professores não tiveram formação pedagógica, eles, por sua vez, não tiveram formação em gestão. Assim sendo, discutir o papel do coordenado pedagógico na educação superior não é uma tarefa comum porque esse nível de ensino é marcado pelo alto nível de autonomia dos docentes. No entanto, isso não significa que não haja dificuldades por ambas as partes.

Embora seja um tema mais voltado para o campo da gestão escolar, entender o que é gestão e como ela se processa dentro do contexto educacional é fundamental para a prática pedagógica, também, na educação superior, porque isoladamente os professores não conseguem equacionar todas as demandas pedagógicas que perpassam o ambiente acadêmico na atualidade.

Assim, concluímos que, pelo estudo aqui realizado, ainda há relativa falta de compreensão do verdadeiro sentido das Metodologias Ativas. Falta essa que vem dificultando a compreensão da diferença entre uma metodologia em que o aluno é participativo e toma para si a responsabilidade de liderar o processo de apropriação dos conhecimentos, de uma metodologia em que o aluno se torna verdadeiramente ativo, pois o simples fato de este estar participando do processo de aprendizagem, de forma diferente do tradicional, pode gerar a falsa ideia de que o professor, realmente, esteja adotando uma metodologia ativa e que, de fato, o aluno esteja exercendo o protagonismo de sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMADA, F. de A. C. de. **A formação do professor de educação infantil no contexto das políticas educacionais: uma análise na perspectiva histórico-cultural.** São Luís: EDUEMA, 2015.

_____. de. Infância e educação: territórios de escola de Vigotski. In: ALMADA, F. de A. C. de. **A escola de Vigotski e a humanização do sujeito histórico: dialogando com a formação de professores.** São Luís: EDUEMA, 2018. p. 9-26.

ALVES, S. L.; TEO, C. R. P. A. O ativo das metodologias ativas: contribuições da teoria histórico-cultural para os processos de ensinar e aprender na educação superior. In: **Educação em Revista.** Belo Horizonte. v.36 e229610. p.1-19, |2020.

ANTUNES, R. (org.). **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. **Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica.** B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

BASTOS, C. C. **Metodologias Ativas.** 2006. Disponível em: <http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>, Acesso em: 01/03/2021

BENDER, W. N. **Aprendizagem Baseada em Projetos: educação diferenciada para o século XXI.** Porto Alegre: Penso, 2014.

BERBEL, N. A.N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. In: **Semina: Ciências Sociais e Humanas,** Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BRASIL. Decreto Nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília: Presidência da República – Casa Civil, 2017.

_____. **Lei 9.394, de 20.12.96.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, v.84, n.248, 23 dez. 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução Nº 3, de 21 de junho de 2021** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Odontologia. Brasília: CNE/CES, 2021a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES Nº 3, de 07 de novembro de 2001.** Institui Diretrizes

Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília: CNE/CES, 2001b.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES N. 4, de 07 de novembro de 2001**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. Brasília: CNE/CES, 2001c.

_____. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde - Pró-Saúde**: objetivos, implementação e desenvolvimento potencial. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2007.

BUENO, M. S. S. Banco mundial e modelos de gestão educativa para a América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, maio/ago. p. 445-466, 2004.

CAMARGO, D. **Emoções no processo de aprendizagem**. 1997. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1997.

CAUDURO, H. **História da Odontologia**. Disponível em: <https://rgo.com.br/historia-da-odontologia/>. Acesso em: 23 out. 2021.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. In: **Revista Brasileira de Educação**. Nº 24. Set/out/nov/dez, p. 1-15, 2003.

CONTERNO, S. de F. R.; LOPES, R. E. Inovações do século passado: origens dos referenciais pedagógicos na formação profissional em saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 503-523, set./dez. 2013.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica y experimental. Moscu: Editorial Progreso, 1988.

DAVIS, C.; AGUIAR, W. M. J. Atividade docente: transformações do professor na perspectiva da psicologia sóciohistórica. In: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 14, Número 2, Julho/Dezembro, p. 233-244, 2010.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais de pós-modernos da teoria vigotskiana (Col. Contemporânea). Campinas, SP: Autores Associados. 2000.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001a.

_____. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 3.ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *In: Revista Brasileira de Educação*. N. 18. Set/Out/Nov/Dez. p. 35-40, 2001b.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

DEBALD, B. S. **A docência no ensino superior numa perspectiva construtivista**. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL. Cascavel-Pr, 2003.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Teorias e abordagens. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

ENGELS, F. **Dialecta da natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Dialecta da natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Obras escolhidas**. v. 2, 11. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 2008.

ENGESTRÖM, Y. Learning by expanding. An activitytheoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy, 1987.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *In: Caderno Cedes, Campinas*, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004a.

_____. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004b.

FREITAS, S. F. P. DE; KOVALESKI, D. F.; BOING, A. F. **Desenvolvimento moral em formandos de um curso de odontologia: uma avaliação construtivista.** *Ciência e Saúde Coletiva*, 10 (2): 453-462, 2005.

FONSECA, V. *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GIL, A. C. **Metodologia do Ensino Superior.** 4º ed. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Didática do ensino superior.** São Paulo: Atlas, 2015. [E-book].

GUEDES, G. N. de O.. **Equidade e programas institucionais de ensino, pesquisa e extensão:** análise das relações no ensino superior. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2015.

JUNQUEIRA, C. R. **A atenção à pessoa humana- paciente e aluno- no âmbito da formação em odontologia: o papel do docente, da reestruturação curricular e da bioética.** 2009. 198 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências Odontológicas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

KEIDANN, G. L. **Utilização de mapas mentais na inclusão digital.** Rio Grande do Sul, 2013.

LAKATOS, E. M.; MARCONE, M. de A. **Técnicas de pesquisa.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad.** Habava: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

_____. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *In: Revista Brasileira de Educação.* Nº 27, Set /Out /Nov /Dez. p. 5-24, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSHI, M. S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino desenvolvimental:** vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUICKESI, C. C. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

MALHEIROS, B. T. **Didática geral.** Rio de Janeiro: LTC, 2012.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MARTINS, Ligia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano.** Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. Formação de professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandéi Pinto da; MILLER, Stela. **Marx, Gramsci e Vigotski.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2009. p. 449-474.

MÁRKUS, G. **A teoria do conhecimento no jovem Marx.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARX, K., ENGELS, F. **O capital: Crítica da economia política.** Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe (Vol. I) 3º ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política (Vol. I) 3. ed.** Tradução de Regis Barbosa e Flavio R. Kothe São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MELLO, Suely Amaral. Teoria histórico-cultural e trabalho docente: apropriação teoria e novas relações na escola. In: MILLER, Stela; BARBOSA, Maria Valéria; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. **Educação e humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural.** Jundiaí-SP: Paco editorial, 2014. p. 173-180.

MATTASGLIO NETO, O.; SOSTER, T. S. (Org.). **Inovação acadêmica e aprendizagem ativa (recurso eletrônico).** Porto Alegre: Penso, 2017. P. 41-49.

MEIRIEU, P. **Aprender... Sim, mas como?** 7. ed. Tradução de V. P. Dresch. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

MIETTINEN, R. **Object of activity and individual motivation. Mind, Culture and Activity,** v. 12, n. 1, p. 52-69, Feb. 2005.

MILLER, Stela e MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. Humanização como processo contínuo: o papel das jornadas do núcleo de ensino de Marília. In: Cação, Maria Izaura; MELLO, Suely Amaral; SILVA, Vandéi Pinto da. (Orgs.). **Educação e desenvolvimento humano: contribuição da abordagem histórico-cultural para a educação escolar.** Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2014. p.79-98.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. Pioneira: São Paulo, 2002.

MOURA, M. O. A atividade de ensino como ação formadora. *In*: CASTRO, A.D. de, CARVALHO, A. M. P. de (orgs.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, p. 143-162. 2001.

MOURA, M. O. *et al.* Atividade Orientadora de Ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. *In*: MOURA, M. O. (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber livro, 2010. p. 81-110.

_____. *et al.* Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010. Nacional. Diário Oficial da União, v.84, n.248, 23 dez. 1996.

_____. A atividade de ensino como ação formadora. *In*: CASTRO, A.D. de, CARVALHO, A. M. P. de (orgs.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, p. 143-162.

NASCIMENTO, T. J.; PAIM, M. M. W. Aproximações entre as metodologias ativas e as teorias da aprendizagem. *In*: **Pesquisa e Debate em Educação**. Juiz de Fora: UFJF, v. 12, n. 1, jan./jun. p. 1-16, 2022.

NOGUEIRA, R. da S.; OLIVEIRA, E. B. **A importância da Didática no Ensino Superior 2011**. Disponível em: <http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2011/11/10/outros/75a110bfebd8a88954e5f511ca9bdf8c.pdf>. Acesso em: 14/03/2021.

NUÑEZ. I. B. **Vygotski, Leontiev e Galperin**: formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Líber Livros, 2009.

OLIVEIRA, A. L. **Comportamento organizacional e pesquisa qualitativa**: algumas reflexões metodológicas. *In*: CHAMON, E.M.Q.O. (org). **Gestão do comportamento humano nas organizações**. Rio de Janeiro: Brasport, 2007, p. 180-205.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: desenvolvimento e aprendizado – um processo sociohistórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PASQUALINI, J. C. e MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia: *In*: Psicologia e Sociedade, Nº 27(2), p. 362-371, 2015.

PEREIRA, W. **Uma história da odontologia no brasil**. Histórias e Perspectiva, Uberlândia (47): 147-173, jul./dez. 2012

PINO. A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *In*: **Caderno CEDES** nº 24. Campinas: Papyrus, 1991.

PIRES, M. F. C. **O materialismo histórico-dialético e a educação**. Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997.

PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, 2010.

PRETI, O. **Pesquisa educacional**: uma introdução aos aspectos éticos, epistemológicos e metodológicos da investigação. Cuiabá: UFMT, 1992.

REZENDE; A. L.; VALDES, H. Galperin: Implicações educacionais da Teoria de Formação das Ações Mentais por Estágios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1205-1232, set/dez. 2006.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de Estágios e de Pesquisa em Administração**: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudo de caso. 3. ed. 5. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

ROGERS, C. **Liberdade de aprender em nossa década**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

ROSENTHAL, E. **História da Odontologia no Brasil**. Disponível em: http://www.soergs.com.br/index.php?cd=217&descricao=historia_da_odontologia_no_brasil. Acesso em: 23 out. 2021.

SANTOS, A. R. dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. **Pedagogia histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHENEIDERS, L. A. **O método da sala de aula invertida (flipped classroom)**. Lajeado: Univates, 2018.

SIMON, E. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem e educação popular: encontros e desencontros no contexto da formação dos profissionais de saúde. In: **Interface: Comunicação Saúde Educação**. Nº 18, Supl. 2. 2014. p.1355-1364.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. In: **Educação e Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho. p. 45-78. 2000.

UNIODONTO. **Origem da Odontologia: nossa história é bem antiga**. Disponível em: <https://uniodontominas.com.br/origem-da-odontologia-nossa-historia-e-bem-antiga/>. Acesso em: 23 out. 2021.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, selo Martins, 2007.

_____. **Obras Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, 1995.

_____. **Obras escogidas III**. Madrid: Visor Distribuciones, 2000.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2° ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009b.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ZANELLA, A. V. **Vygotski: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal**. Itajai: UNIVALI, 2001.