

# METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA SAÚDE

Carlos Dornels Freire de SOUZA<sup>1</sup>

Bruna Ângela ANTONELLI<sup>2</sup>

Denilson José de OLIVEIRA<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Fisioterapeuta e sanitaria. Mestre em Planejamento Territorial e Doutorando em Saúde Pública (Fiocruz). Professor do colegiado de Fisioterapia da Faculdade São Francisco de Juazeiro.cdornells@hotmail.com

<sup>2</sup>Fisioterapeuta e Professora do Colegiado de Fisioterapia Faculdade São Francisco de Juazeiro. Mestre em Engenharia Ergonômica pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Coordenadora do grupo de pesquisa em Pilates na dor lombar crônica inespecífica da Faculdade São Francisco de Juazeiro.

<sup>3</sup>Fisioterapeuta e Professor do Curso de Fisioterapia da Faculdade São Francisco de Juazeiro. Mestrando do Programa de Pós-Graduação Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares – Mestrado profissional. Membro do Grupo de Pesquisa em Saúde Coletiva (GPESC). denilsonoliveira88@hotmail.com

**Recebido em: 06/07/2016- Aprovado em: 08/09/2016 - Disponibilizado em: 18/12/2016**

## RESUMO

O mundo e as sociedades têm passado por transformações intensas. Nelas, incluímos também as transformações nos campos dos saberes e práticas humanas. Nesse cenário, temos nos perguntado como tornar significativos os conteúdos acadêmicos dos currículos dos cursos de graduação. É com essa consigna que este trabalho foi desenvolvido, sendo seu objetivo discutir as diferentes ferramentas de ensino-aprendizagem disponíveis atualmente, bem como refletir sobre a importância das metodologias ativas para a formação dos profissionais da saúde. Assim, nos debruçamos sobre a literatura disponível e analisamos à luz da atualidade e da cientificidade os principais temas relacionados a essas novas formas de ensinar e de aprender. Ainda em tempo, será discutido, breve e sinteticamente, nesse intercurso, os aspectos mais relevantes para a formação de facilitador de grupos de metodologias ativas.

**Palavras-chave:** Educação. Metodologias ativas. Ensino-aprendizagem. Aprendizado. Facilitação.

## ABSTRACT

The world and societies have under gone profound transformations. These transformations also include the changes in the fields of human knowledge and practices. In this scenario, we have asked ourselves how to become significant academic contents of the curriculum of undergraduate courses. It is with this objective that this work was developed, being your objective to discuss the different teaching and learning tools available today, as well as reflect on the importance of active methods for the training of health professionals. Thus, we look back on the literature and analyzed in the light of current scientific and key issues related to these new forms of teaching and learning. Just in time, it will be discussed soon and synthetically, in passing, the most relevant aspects for the training facilitator of active methodologies groups.

**Keywords:** Education. Active methodologies. Teaching and learning. Learning. Facilitation.

## INTRODUÇÃO

As novas demandas do Sistema Único de Saúde, conjuntamente com as mudanças recentes nos cenários político, social e econômico do país têm colocado em destaque a necessidade de mudanças no

processo educacional de formação dos profissionais da saúde.

O grande desafio deste início de século é a crescente busca por metodologias inovadoras que possibilitem uma práxis pedagógica capaz de ultrapassar os limites

do treinamento puramente técnico e tradicional, para efetivamente alcançar a formação do sujeito como um ser ético, crítico, reflexivo, transformador e humanizado (GEMIGNANI, 2012).

Os novos debates acerca da educação em saúde no nível superior e a necessidade de formar profissionais que atendam aos princípios doutrinários e organizativos do Sistema Único de Saúde (SUS) se fazem presentes nas instituições de ensino e na esfera governamental de saúde (XAVIER & KOIFMAN, 2011).

Ganha destaque nesse cenário o emprego das metodologias ativas de ensino, onde o sujeito é estimulado a processos construtivos de ação-reflexão-ação, em que o estudante tem uma postura ativa em relação ao seu aprendizado, que se dá numa situação prática de experiências, por meio de problemas que lhe sejam desafiantes e permitam pesquisar e descobrir soluções aplicáveis à realidade (FREIRE, 2006). O estudante assume um papel de construtor do seu conhecimento, transpondo da condição de receptor de informações (BERBEL, 1998).

Muitas são as estratégias adotadas na busca por uma aprendizagem significativa, dentre as quais podemos destacar a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), Metodologia Espiral Construtivista, Metodologia da Problematização, Aprendizagem Baseada

na reflexão sobre a experiência de Kolb, Ciclos de Aperfeiçoamento da Prática Profissional (CAPP) (*Peer Review*), Intervenções multifacetadas, Aprendizagem Baseada em Times, Aprendizagem Baseada em Projetos, *Peer Instruction*, *Just-in-time teaching*, Métodos de Casos e Simulações.

Embora não sejam estratégias tão recentes, é necessário formar facilitadores-educadores com competências e habilidades para conduzir o processo de ensino-aprendizagem em grupos de facilitação. Na visão de Mendonça (2008), o facilitador é um agente que tem o papel de acompanhar e oportunizar a reflexão crítica e também auxiliar na definição dos “*nós críticos*”, instigando o raciocínio. No conjunto de habilidades necessárias, destacam-se aquelas relacionadas à organização do trabalho (área de gestão) e as relacionadas à facilitação de processos educacionais (área de educação) (LIMA et al., 2015).

É importante que o professor exerça um papel de facilitador, com postura flexível, i.e, capaz de modificar seus procedimentos, compreendendo as novas formas de metodologias de ensino e o que cada uma delas propõe. A partir desse conhecimento, o docente poderá sentir-se confiante em experimentar novos modelos de ensino e poderá criar e adaptar métodos a sua prática profissional, tornando o aprendizado significativo para a formação

de profissionais da saúde. Mas, *como transpor o atual paradigma de aprendizagem para um novo movimento de significação e ressignificação dos saberes e práticas?*

Esse novo paradigma busca formar profissionais que estejam em consonâncias com as novas práticas da saúde coletiva, pautadas na humanização e valorização do ser, cujo foco não é mais a doença e sim as múltiplas dimensões do humano (sujeito real, concreto e dotado de projetos de vida e felicidade).

Ao considerar essas transformações contemporâneas, percebemos que os velhos paradigmas não mais atendem as necessidades impostas pela sociedade e pelos serviços de saúde. O olhar afetivo para um saber significativo começa, então, a ganhar destaque.

Com o propósito de aprofundar os conteúdos sobre as reflexões e mudanças no que concerne a formação acadêmica em saúde, este trabalho tem como objetivo principal revisar aspectos conceituais relacionados às metodologias ativas e refletir sobre a sua importância na formação de profissionais da saúde.

## **METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

### **Aspectos Conceituais**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) propõe uma modificação no método de ensino brasileiro, o que impacta diretamente na forma como os cursos de saúde têm desenvolvido suas atividades. A perspectiva é de uma saúde que visualiza o sujeito juntamente com o contexto no qual está inserido, promovendo a problematização de sua condição. Parte dessa mudança leva em consideração que o período acadêmico dura alguns anos, em detrimento de uma prática profissional de algumas décadas (MITRE et al., 2008).

Trata-se de uma necessidade de abandonar as práticas da educação bancária, onde, segundo Paulo Freire (1987), o educador deposita conhecimentos no educando. Essa necessidade de superação do passado é reforçada por uma busca no sentido de desenvolver a autonomia do futuro profissional, a fim de que ele seja empoderado pelo conhecimento (ROCHA & LEMOS, 2014).

Para tanto, velhos hábitos necessitam ser abandonados para dar lugar a um conjunto de novas práticas. Um exemplo diz respeito a forma como o educando deve encarar o processo,

percebendo-se como um parceiro de conhecimento e não como um mero aprendiz (BORGES & ALENCAR, 2014). Nesse cenário, a principal característica das metodologias ativas é tratar-se de uma proposta **problematizadora**. A problematização estimula a apreciação, o exame e a tentativa de modificação.

Outra perspectiva das metodologias ativas é a de **aprender fazendo**. Através desse método, o educando fica mais próximo da prática profissional, desde o primeiro momento do curso. O conhecimento prático acompanha e desenvolve-se com o conhecimento teórico, de forma que os dois se completam.

Ao mesmo tempo, há um contato precoce com a comunidade, a qual serve como campo prático de ação. É possível criar o vínculo com a comunidade e iniciar a prática. Nela, o educando está sob a supervisão do profissional, mas com a responsabilidade de tomar a decisão e agir para transformar a realidade (BERBEL, 2011).

No processo de metodologias ativas há uma necessidade de aprender a trabalhar em grupo. Essa proposta é baseada na prática profissional que envolve geralmente grupos de trabalho entre profissionais com competências diferentes (BORGES & ALENCAR, 2014). Dessa forma, há possibilidade de preparar o futuro profissional para acolher, avaliar e respeitar

os olhares e propostas diferentes. É uma prática que privilegia a interação e debate entre os profissionais.

David Ausubel, em 1980, apresenta a Teoria da Aprendizagem Significativa. Para ele, o aprendiz consegue aprender significativamente quando incorpora e agrega novas informações aos conhecimentos prévios. Para o sucesso da aprendizagem, dois requisitos são necessários: o primeiro é a disposição para aprender, ou seja, interesse pelo objeto de estudo. Já o segundo diz respeito ao conteúdo a ser aprendido. É preciso que tenha significado, ou seja, possa ter aplicabilidade (GOMES et al., 2008).

Todas essas propostas exigem do educador e do educando uma mudança de postura, o que implica a aceitação do método e a fidelidade às suas práticas (SOBRAL & CAMPOS, 2012). Nem sempre é possível adotar todos os aspectos de forma completa, mas a mudança para ações inovadoras de aprendizado enriquece o conteúdo e estimula o educando a entender de forma diferente sua atuação enquanto profissional (MARIN et al., 2010).

Nem todas essas mudanças e perspectivas são amplamente aceitas. No papel de educador, por exemplo, há críticas de que sua função é colocada de forma secundária, apenas como mediador, sem se

posicionar diante dos problemas (MARIN et al., 2010).

### **Estratégias educacionais nas metodologias ativas**

Muitos são os métodos/estratégias para desenvolver facilitação de grupos de metodologias ativas, dentre os quais se destacam:

**Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)** – foi inspirada em exemplos de experiências de mais de 30 anos, realizadas no Canadá e na Holanda. É um método pelo qual o estudante utiliza a situação problema, seja de uma questão da assistência à saúde ou de um tópico de pesquisa, como estímulos para aprender. Após análise inicial, os estudantes definem seus objetivos de aprendizagem e buscam as informações necessárias para abordá-lo. Após essa etapa, discutem o que encontraram e compartilham o que aprenderam. Vale ressaltar que o ABP direciona toda organização curricular de um curso, na qual existe um processo de elaboração da proposta que abrange desde comissões de gerenciamento, como coordenação administrativa, estrutural, a capacitação dos docentes envolvidos no processo e o entendimento do estudante nesse novo contexto (BERBEL, 1999).

**Metodologia da Problematização** – foi publicada na década de 70 por Bordenave e Pereira (1989) a partir do

conceito sobre o Arco de Charles Maguerez, inspirado em Paulo Freire. A Metodologia com o Arco de Maguerez tem como ponto de partida a realidade que, observada sobre diversos ângulos, permite ao estudante ou pesquisador extrair e identificar os problemas ali existentes. O facilitador deverá conduzir os estudantes a observar a realidade e, em seguida, discutir em pequenos grupos os conhecimentos prévios sobre a situação, propor uma reflexão e uma análise que conduzam à identificação dos pontos-chaves do problema, teorizar, gerar hipóteses sobre as causas para a resolução do problema e aplicá-las à realidade. (COLOMBO & BERBEL, 2007).

**Metodologia da Aprendizagem baseada na reflexão sobre a experiência** – foi desenvolvido por David Kolb e publicada em 1984 no livro “*Aprendizagem Experiencial: Experiência como a fonte de aprendizagem e desenvolvimento*”, no qual reconhece o trabalho desenvolvido nos anos de 1900 por Rogers, Jung e Piaget. A teoria de aprendizagem de Kolb tem como princípio um círculo de aprendizagem composto por quatro estágios 1) Experiência Concreta; 2) Observação Reflexiva; 3) Conceituação Abstrata e 4) Experimentação Ativa.

Conforme descrito por Kolb este processo representa um círculo de aprendizagem ou espiral onde o aprendiz

“toca todas as bases”, i.e, um círculo de experiências, reflexões, pensamentos e atividades. Experiências concretas ou imediatas conduzem a observações e a reflexões. Essas reflexões são então assimiladas (absorvidas e traduzidas) em conceitos abstratos com implicações para a ação, que a pessoa pode ativamente testar, o que, por sua vez, habilita a criação de novas experiências (CHAPMAN,2008).

**Metodologia dos Ciclos de Aperfeiçoamento da Prática Profissional (CAPP) ou Revisão em Pares (Peer Review)** – é uma a atividade educacional para aprendizagem em pequenos grupos. É definido como um processo permanente e sistemático de reflexão crítica e avaliação da prática profissional, conduzido por um grupo de profissionais que se organizam com o intuito de obterem contínuo aprimoramento na qualidade do serviço (ALMEIDA, 2012; SILVERIO, 2008).

O CAPP segue os seguintes passos:

- 1) Escolha do tópico (o que queremos rever?);
- 2) Seleção dos critérios (o que queremos alcançar?);
- 3) Observando a prática (o que estamos fazendo?);
- 4) Avaliação da prática (Como estamos em relação aos critérios?);
- 5) Planejamento da mudança (o que devemos mudar?);
- 6) avaliação das mudanças (obtivemos sucesso em melhorar o cuidado dos nossos pacientes?).

**Metodologia de Intervenções Multifacetadas** – envolve múltiplas intervenções educativas utilizadas simultaneamente em diversos contextos, no intuito de estimular o processo de ensino-aprendizagem. Dentre estas intervenções podemos citar: Programas de Educação Permanente, abordagens de influência sociais e culturais (grupos de consensos, opiniões de líderes, marketing), sessões didáticas com material impresso, material para educação do paciente, feedback sobre a performance e revisão de prontuários. (BERWANGER, 2012; TOMAZ, 2011)

Alguns exemplos desta metodologia podem ser observados no estudo de Porciuncula et al., (2013). Intitulado “*Intervenção multifacetada e cobertura de citopatológico e mamografia*”, os autores utilizaram-se da ampliação do horário de consultas e da criação de material educativo distribuído nas consultas e convite por carta para consulta.

No estudo de Berwanger (2012), cujo objetivo foi avaliar a intervenção da metodologia multifacetada no uso de terapias para reduzir a incidência de eventos cardiovasculares em pacientes com Síndromes Coronarianas Agudas – SCA, concluiu que uma intervenção educativa multifacetada resulta em melhora significativa no uso de medicamentos e que esta intervenção é relativamente simples e

exequível especialmente em contextos de recursos limitados.

**Aprendizagem Baseada em Projetos** – Geralmente é uma abordagem utilizada de forma multidisciplinar. Valoriza muito mais a discussão do problema-base do que a sua solução, uma vez que a proposta é lançada ao grupo (FERNANDES, FLORES e LIMA, 2010). O problema é real e colocado de forma que os discentes tenham que perceber todas as implicações de suas ações. Ao final do projeto ele é apresentado com seus resultados esperados.

**Peer Instruction** – Também conhecido como Instrução pelos Colegas, utiliza perguntas de múltipla escolha para debater temas e verificar as dificuldades. Em outros casos, o educador lança uma situação hipotética e averigua, através de votação entre os educandos, quais os possíveis resultados. O educador então levanta discussões acerca do ponto estudado a fim de que os educandos cheguem à resposta (ARAUJO & MAZUR, 2013). O método de votação permite que o educador perceba a dimensão das dúvidas dentro da sala de aula.

**Just-in-time teaching** – através desse método, as ferramentas tecnológicas dão uma resposta quase instantânea sobre a assimilação do educando. O conteúdo da aula é disponibilizado previamente nos meios eletrônicos. Em seguida, há

discussão em sala e uma avaliação através de atividades e fóruns na Internet. Como a avaliação é muito rápida, o educador pode modificar o conteúdo das próximas aulas de acordo com as necessidades dos alunos, criando um sistema de aulas “sob medida” para a turma (ARAUJO & MAZUR, 2013).

**Aprendizagem Baseada em Times** – Cada conteúdo é estudado previamente pelo educando, em equipe. Os conhecimentos são avaliados em grupo e cada grupo é responsável por apresentar à sala o que aprendeu. A proposta é que os grupos discutam na mesma sala simultaneamente, valorizando a aprendizagem baseada no diálogo e na interação entre os alunos (BOLLELA et al., 2014). A avaliação é tanto individual como em grupo. Por fim, os conteúdos são trabalhados de forma prática.

**Método de Casos** – Consiste num estudo de caso que contém um dilema a ser estudado pelos alunos. O caso é apresentado e discutido pela sala, oportunidade em que o educador faz uma série de questionamentos direcionadores. O caso também pode conter seu desfecho, situação na qual ele é utilizado para julgar se o posicionamento adotado é, na visão dos educandos, o mais adequado. O estudo dos casos pode ser utilizado individualmente ou em grupo, e pode-se também disponibilizar casos diferentes para os grupos, de maneira

a abordar diferentes temas (SILVA & BENEAS, 2010).

**Simulações** – A realidade é apresentada de forma lúdica para a compreensão dos educandos. Os temas são colocados de forma prática em que o educando deve se comportar como se estivesse frente a uma situação real. Em algumas situações pode-se dispor de atores que interpretem as situações. O aprendizado é mais facilmente fixado, pois ocorre o processo de sinestesia. A simulação favorece um significado lógico para o conhecimento passado, de forma que o educando entende a importância do conteúdo para a sua formação (VARGA et al., 2009).

O problema é visto como uma situação desconhecida, que gera uma necessidade e que motiva os indivíduos a buscarem uma solução. As soluções podem ser convergentes (únicas) ou divergentes (quando diferentes caminhos são possíveis). Existem distintas classificações para problema: bem ou mal definido; simples ou complexo; longos ou curtos; familiares ou desconhecidos. Essas variedades podem ser sintetizadas em três tipos de problema: os enigmas ou quebra-cabeças; problemas estruturados; e problemas desestruturados (JONASSEN, 1997).

As situações-problema (SP) são elaboradas pelos autores e cumprem o papel de disparadoras do processo de ensino-

aprendizagem. São processadas em dois momentos, sendo o primeiro denominado *síntese provisória* (exploração de uma situação com identificação de conhecimentos prévios e das fronteiras de aprendizagem expressas nas questões de aprendizagem) e o segundo, *nova síntese* (socialização das buscas e novas informações para a construção de novos saberes e partir das questões de aprendizagem e da análise crítica das informações) (BRASIL, 2012; LIMA et al., 2015).

**Metodologia Espiral Construtivista** – é fundamentada na abordagem construtivista, na metodologia científica e na aprendizagem baseada em situações problemas (SP's). É representada em uma espiral, pois traduz a relevância das diferentes etapas educacionais no processo ensino-aprendizagem, como movimentos articulados e que se retroalimentam. Os movimentos são desencadeados conforme as necessidades de aprendizagem, frente a um disparador ou estímulo para o desenvolvimento de capacidades (BRASIL, 2012; LIMA et al., 2015).

Para o processamento de uma SP com base na espiral construtivista é necessário, inicialmente, que os participantes do grupo identifiquem os problemas a serem abordados (ideias força). A sistematização desse levantamento é fundamental para o sucesso das etapas



seguintes do processo. Assim, o processamento de uma Situação Problema (SP) se dá pela articulação entre a abordagem construtivista, a metodologia científica e a aprendizagem baseada em problemas a partir da exploração de um disparador, que é a SP (LIMA et al., 2015).

A partir do processamento da situação problema e da narrativa da prática, o processo ensino-aprendizagem vai se constituindo no movimento em espiral, o qual compreende seis passos: O primeiro é a identificação do(s) problema(s); o segundo é a formulação de explicação; o terceiro é a elaboração de questões de aprendizagem; o quarto é a busca de novas informações; o quinto é a construção de novos significados; e o sexto e último passo é a avaliação do processo (ALBUQUERQUE et al., 2010).

Segundo Zanotto e De Rose (2003), a habilidade de problematizar, como a habilidade de relacionar de forma coerente e sequencial, possui três momentos: a identificação de um problema, a busca de explicação e a proposição de soluções, sendo essa habilidade alvo da ação educativa. Segundo as autoras, o ensino dessa habilidade pode ser planejado por meio de qualquer metodologia que se refere ao estudo de problemas, mas o que é comum a todas elas é que estão pautadas no trinômio *PROBLEMA– EXPLICAÇÃO – SOLUÇÃO*. Dessa forma, o aprendiz deve

relacionar três momentos ou movimentos: a identificação de um problema, a busca de fatores explicativos e a proposição de solução ou soluções.

Todo esse processo é acompanhado por uma avaliação formativa da aprendizagem do estudante, que objetiva identificar: a exploração do conhecimento prévio dos mesmos, o desenvolvimento do raciocínio clínico e epidemiológico, a formulação de hipóteses, a busca e análise crítica do conhecimento necessário para melhor explicar o problema, e a formulação de planos de cuidado para situações individuais e coletivas. Assim, a avaliação não se dá ao final do processamento, mas também durante todo o processo de desenvolvimento.

**Aprendizagem baseada em equipe ou *Team Based Learning* (TBL)** – é uma metodologia educacional que inicialmente foi desenvolvida como alternativa às exposições para grandes grupos, mas durante o desenvolvimento pode envolver estratégias de aprendizagem também em pequenos grupos. A estratégia utilizada favorece a aprendizagem ativa e a ampliação de saberes entre os participantes.

A aprendizagem no método TBL necessita de planejamento e preparo prévio e, para sua realização, é preciso que ocorra uma divisão em três momentos: o primeiro momento é o estudo/análise individual do material (contexto/cenário); o segundo

momento é a verificação do conhecimento prévio (teste individual/em equipe), levantamento de dúvidas e *feedback*; e o terceiro momento refere-se à aplicação de conceitos.

Para que ocorra uma efetiva aprendizagem, o TBL enfatiza três elementos de efetiva vinculação que são: responsabilização individual e coletiva nas atividades propostas; interação do grupo para o desenvolvimento do trabalho individual e grupal; motivação e abertura para troca de conhecimento e construção coletiva (BRASIL, 2012).

Os desafios que a estratégia de TBL impõe são: a promoção do engajamento das equipes e a manutenção de sua motivação, uma vez que, sua maior fortaleza reside na construção coletiva de conhecimento (inteligência coletiva), na força do trabalho em equipe e na sua potencialidade de construção de projetos, resolução de problemas e formulação de questões. A força da aprendizagem em equipe é resultado da qualidade da participação de todos (BRASIL, 2012).

Pode-se perceber que as metodologias ativas descritas possuem uma homogeneidade entre elas. Isso porque a concepção educativa adota a pedagogia crítico-reflexiva na construção do conhecimento. Nesse sentido, o estudante é estimulado a refletir sobre os problemas encontrados na realidade, que podem ser

observados, simulados e/ou vivenciados. A partir dessa reflexão, os estudantes assumem uma postura ativa na construção dos seus conhecimentos, uma vez que esses problemas são identificados por eles mesmos e passam a servir como “*trampolins*” que permitem integrar teoria e prática e estudar as necessidades concretas que irão se deparar quando profissionais.

### **A formação do facilitador de grupos de metodologias ativas**

A primeira pergunta que nos fazemos é “*Qual o significado de competência?*”

O termo competência surgiu primeiramente na educação profissional, quando em alguns países industrializados havia necessidade de integrar o sistema educativo com o produtivo. Assim, o modelo de competências passou a ser uma proposta viável em decorrência das mudanças no mundo do trabalho, que apontavam para a necessidade de um novo perfil do trabalhador. A formação mais ampla do trabalhador já havia sido defendida por educadores e passou a ser também um foco dos empresários com objetivo de formar um profissional com maior autonomia, iniciativa e com capacidade de resolver problemas (DEPRESBITERIS, 2005; RON & SOLER, 2010).

No contexto educacional, competência é um saber-mobilizar, ou seja, não se trata somente de uma técnica ou mais um saber, e sim, de uma capacidade de mobilizar um conjunto de recursos, conhecimentos práticos, esquemas de avaliação, ação, ferramentas, atitudes a fim de enfrentar com eficácia situações problemáticas, complexas e inéditas (PERRENOUD, 1997).

A discussão sobre as competências no contexto educacional desvelou e continua a desvelar aspectos educacionais de fundamental importância. Alguns desses aspectos são os da necessidade de mobilização integrada de vários saberes, de reformulação dos currículos das instituições de educação profissional, da inovação nos conteúdos e formas de capacitação de professores e, principalmente, de uma avaliação de caráter mais dinâmico e formativo.

Em função desse novo cenário, a importância e exigência de uma formação mais ampla ficaram evidentes no Brasil com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996. Nos documentos que definem as diretrizes para a educação profissional, a competência é vislumbrada como a capacidade pessoal de articular autonomamente os saberes (saber, saber fazer, saber-ser e saber-conviver) inerentes a situações concretas de trabalho.

O saber-fazer desvela as técnicas, os procedimentos, as estratégias que constituem as atividades do trabalho. Os saberes destacam a dimensão dos conhecimentos técnicos e tecnológicos que devem embasar um saber-fazer mais consciente e fundamentado. O saber-ser diz respeito não só a atitudes, mas a valores, e é por meio deles que os outros saberes adquirem uma organização social. A importância do saber-ser pode ser considerada na perspectiva de uma dimensão social, pois vem expressar o que parece ter sido sempre uma preocupação: a ética de uma profissão. *De que adianta um profissional extremamente bem preparado tecnicamente se suas atitudes são antiéticas?*

Dessa forma, o reconhecimento de uma competência não é apenas identificar situações a serem controladas ou resolvidas, mas sim orientar questões éticas pertinentes. Isso porque competência é entendida como uma habilidade para enfrentar uma família de situações análogas, que envolve mobilizar de forma rápida, pertinente e criativa múltiplos recursos cognitivos que se relacionam com valores, saberes, atitudes, avaliação e raciocínio (MESETTO, 2003).

Sobre o fato de desenvolver competências, Belloni (2002) esclarece que a redefinição do papel do professor é crucial para o sucesso dos processos educacionais

presenciais ou a distância. Sua atuação tenderá a passar do monólogo sábio da sala de aula para o diálogo dinâmico dos laboratórios, *e-mail*, fórum, telefone e outros meios de interação mediatizadas e da construção coletiva do conhecimento através da pesquisa em equipe interdisciplinar.

A compreensão das competências pelo facilitador poderá ajudá-lo a exercer melhor o processo de ensino-aprendizagem na medida em que proporcionará a identificação das condições ou requisitos necessários para exercer a função, das competências que possui e das lacunas de aprendizagem existente. Tal competência está relacionada na habilidade de "competência prática" no âmbito do ensino, ou seja, o facilitador deverá ser capaz de definir e ajustar projetos com base nos objetivos e nos princípios de ética propostos, de analisar suas práticas e, através desta análise, se autoqualificar ao longo de toda sua carreira (LEME, 2005).

Mas então, *quais são as competências que um facilitador de grupos de metodologias ativas deve possuir? Como desenvolvê-las e aplicá-las na facilitação de grupos no processo de ensino-aprendizagem em saúde?*

Segundo o professor José Ayres (2002), na obra "*Sobre o risco- para compreender a epidemiologia*", a Saúde Coletiva brasileira nasceu do

**Inconformismo Radical** (*grifo nosso*). "*Inconformismo*" porque recusa as tendências conservadoras, assumindo o caráter emancipatório do indivíduo. "*Radical*" porque os valores que persegue tem se estendido a um largo espectro de questões. É pensando nesse paradigma da saúde coletiva que as metodologias ativas de ensino-aprendizagem, em especial na área da saúde, ganham consistência e materialidade.

Não se contentando com velhos paradigmas de ensino, baseados na passividade do aprendiz no processo, as metodologias ativas buscam colocar o estudante no centro do processo, tornando-se corresponsável pelo aprendizado, sempre buscando com que se desenvolva um olhar amplo acerca do ser humano, compreendendo suas múltiplas dimensões. Desse modo, uma primeira competência consiste em entender que o conhecimento é uma construção coletiva, dinâmica e autônoma.

Segundo Costa (2000), outra competência que os facilitadores devem desenvolver reside na capacidade de reconhecer que podem contribuir para a transformação da realidade na qual ele próprio está inserido e onde os aprendizes se colocam, transpondo saberes para além da sala de aula. *Mas, como o facilitador pode desenvolver tal competência?*

Hager e Gonczi (2006) nos fornecem um caminho. Para eles,

a prática é o eixo estruturante a partir do qual se estabelece o confronto experiencial com a realidade e se propicia a reflexão e a construção de saberes para o desenvolvimento profissional. Assim, é na ação, no desempenho frente a novas situações, que o profissional pode utilizar conhecimentos e habilidades ressignificados por meio do conjunto de seus valores pessoais. (p.17)

A partir da prática e do contato com a dinâmica social é que as competências são desenvolvidas. Dentre elas, cita-se a capacidade de reflexão sobre os múltiplos saberes, de receber e de emanar críticas e de compreender que as verdades são múltiplas e vão se solidificando na medida em que são objetos de reflexão.

Desse modo, acentua Cyrino e Torales-Pereira (2004), trata-se de uma aprendizagem baseada em descobertas e redescobertas, valorizando o aprender a aprender, significando que a construção de conceitos acontece por meio da experiência, a qual direciona para os conteúdos que devem ser aprendidos, numa perspectiva construtivista.

Além dessas, o facilitador deve ter capacidade de liderança, caracterizada pela horizontalidade das relações interpessoais que envolvam compromisso, comprometimento, responsabilidade, autonomia, empatia e habilidades para tomar decisões.

Segundo Coll (2000), o estabelecimento de relações pressupõe a capacidade de articulação entre distintas áreas do saber, num processo flexível e multiprofissional. Assim, o facilitador deve ter a capacidade de integrar diferentes conhecimentos, de modo a atender as necessidades de cada integrante do grupo de facilitação.

O facilitador ainda deve ser capaz de identificar as necessidades de aprendizagem individuais e coletivas, de estimular o pensamento científico e crítico e apoiar a produção de novos conhecimentos, apresentando uma postura aberta à transformação do contexto.

Muitas outras competências ainda são necessárias: capacidade de tomada de decisão, de trabalho em equipe, de construção participativa, de autonomia e de aprimoramento da capacidade colaborativa.

### **Importância das metodologias ativas na formação de profissionais na área da saúde**

Para Braccialli e Oliveira (2011) a formação com o uso das metodologias ativas diferencia-se do ensino tradicional, que envolve a exposição do conteúdo por meio da oratória, elemento fundamental da técnica em que o docente diz o que deve ser feito e cabe ao estudante memorizar o conteúdo sem refletir sobre o conhecimento

para incorporá-lo à prática. As metodologias ativas proporcionam a reflexão sobre os pensamentos e as experiências práticas, oferecendo oportunidade para mudar o que pensamos e fazemos por meio da análise crítica leva ao entendimento integral da saúde.

A formação dos profissionais de saúde precisa evoluir com o propósito de construir um profissional capaz de conduzir de forma autônoma seu processo de aprendizagem ao longo da vida, sendo capaz de se adaptar às mudanças, raciocinando criticamente e tomando decisões fundamentadas em sua própria avaliação (HENRIQUE et al., 2006).

A primeira importância é que a aprendizagem se dá *no e para* o grupo. Nesse sentido, é mister o que Chiessa et al., (2007) nos apresenta quanto a importância do grupo:

as intervenções grupais possuem um caráter potencializador, cooperativo e oportuno quanto à possibilidade de produzir e gerir conhecimentos direcionados à introdução de mudanças concretas nos micro-espacos de trabalho das instituições de saúde. Isso pode se dar a partir do exercício do pensamento e da ação crítica, aderentes a um projeto ético-político que avance na direção de uma sociedade que qualifique ao máximo a vida, permitindo o uso frutuoso de bens pela maioria dos cidadãos. (p.238).

Struchiner e Giannella (2005) reforçam a importância do grupo no desenvolvimento intelectual já que tal desenvolvimento é altamente dependente de interações sociais e reflete a colaboração

entre os indivíduos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Nesse ponto, o facilitador deve encorajar a construção/formação de um ambiente protegido para que o processo ensino-aprendizagem se enraíze, como ferramenta transformadora.

Uma segunda questão que precisa ser trabalhada nesse processo é como o resultado do aprendizado coletivo representa a aprendizagem de cada indivíduo do grupo. Para isso, o planejamento das atividades é um elemento-chave no processo.

Nessa perspectiva o planejamento educacional, segundo Coaracy (1972) é um

“processo contínuo que se preocupa com o “para onde ir” e “quais as maneiras adequadas para chegar lá”, tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras, para que o desenvolvimento da educação atenda tanto as necessidades do desenvolvimento da sociedade, quanto às do indivíduo” (p.79).

A partir do bom planejamento, afirmam Paranhos e Mendes (2010), os estudantes valorizam as disciplinas, de modo que se tornam integradoras da teoria e da prática. Essa valorização ganha materialidade quando o grupo reconhece que o resultado do todo foi maior do que a soma das partes, sendo cada uma dessas partes representada na produção do todo.

Planejar o ensino para o desenvolvimento de competências pressupõe a utilização de boas situações de

aprendizagem. Segundo (WEIZ, 2002) as situações de aprendizagem devem reunir algumas condições em que os educandos:

-Precisem por em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o que se quer ensinar.

-Tenham problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem a produzir.

-A organização da tarefa pelo facilitador garanta a máxima circulação de informação possível.

-Aconteça o diálogo entre o ensino e a aprendizagem.

Zanolli (2004) coloca que as novas práticas incluem uma nova concepção no planejamento e construção de conteúdos e objetivos educacionais. Esse processo de transição através do planejamento inclui a mudança do ensinar-aprender com observação passiva dos estudantes, para ao aprender a aprender, com participação ativa dos aprendizes, ou seja, do centrado no professor para centrado no estudante. Esse processo centrado no aprendiz permitirá a construção do conhecimento crítico e reflexivo individual conectado com o coletivo.

Além disso, o mesmo autor sinaliza que o planejamento das atividades educativas deve considerar também a aquisição de competências, a construção de conhecimentos e de habilidades para resolver problemas, o aprender a aprender,

o respeito mútuo, a identificação de lacunas de aprendizagem e a avaliação formativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das questões abordadas nesta revisão narrativa, podemos concluir que:

1- As metodologias ativas representam uma mudança de paradigma de ensino-aprendizagem no Brasil, tendo como base o aprendizado significativo e democrático;

2- O sucesso das metodologias ativas está na possibilidade de conjugação de estratégias diversas, conforme a necessidade de aprendizagem do grupo, considerando também os saberes prévios de cada aprendiz;

3- O facilitador deve relacionar um conjunto de competências nas áreas de gestão e de educação e;

4- As metodologias ativas configuram-se como uma nova possibilidade de formação na área da saúde.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, V.S.et al. Spaces of knowledge construction and evaluation in the integrated curriculum of unifeso's nursing graduation course **Revista de pesquisa: cuidado é fundamental**- online 2010. jul/set. 2(3):997-1008;

ALMEIDA, E.R. et al. **Aplicação dos Ciclos de Aperfeiçoamento da Prática Profissional na Educação Permanente**

**de Enfermeiros da Atenção Primária à Saúde – Relato de experiência.** Prêmio mineiro de práticas exitosas na atenção primária à saúde, 2012. Disponível em: <http://atencaobasica.org.br/relato/1016>.

ARAÚJO, I.S; MAZUR, E. Instrução pelos colegas e ensino sob medida: Uma proposta para o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, n. 2: p. 362-384, ago. 2013;

AYRES, J.R.C.M. **Sobre o risco-** para compreender a epidemiologia. São Paulo: Editora Hucitec, 2002;

BELLONI, M.L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 78, Abril/2002;

BERBEL, N.A.N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? Interface – **Comunicação, Saúde, Educação**, v.2, n.2, 1998;

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

BERBEL, N.A.N.(org.) **Metodologia da Problematização.** Fundamentos e Aplicações. Londrina: UEL, 1999.

BERWANGER, O. et al. Effect of a Multifaceted Intervention on Use of Evidence-Based Therapies in Patients With Acute Coronary Syndromes in Brazil. **American Medical Association.** All rights reserved. JAMA, May 16, vol 307, n. 19, 2012.

BOLLELA, V.R et al. Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática. **Medicina (Ribeirão Preto)**, 47(3):293-300. 2014;

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino aprendizagem.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

BORGES, T.S; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu Revista.** Jul/ago 2014, ano 03, nº 04, p. 119-143;

BRACCIALI, L.A.D; OLIVEIRA, M.A.C. Concepções de avaliação de desempenho em um currículo orientado por competência. **Revistada Escola de Enfermagem-USP.**2011; 45(5): 1221-1228;

CHAPMAN, A. **Kolb learning styles.** Traduzido por BATISTA, Gustavo Araújo & SILVA, Márcia Rodrigues Luiz. 2008. Disponível em <http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm>;

COARACY, J. O planejamento como processo. **Revista Educação**, Ano I, no. 4, Brasília, 1972. p.79;

COLL, C. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar.** São Paulo: Ática, 2000;

COLOMBO, A. A.; BERBEL, N. A. N. A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. **Seminário: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 28, n. 2, p. 121-146, jul/dez. 2007;

COSTA, H.O.G. O processo de construção e de trabalho da Rede Unida. **Divulgue Saúde Debate.** 2000; 22:9-17;

CYRINO, E; TORALLES-PEREIRA, M.L. Trabalhando com Estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a



aprendizagem baseada em problema. **Caderno Saúde Pública.** 2004; v.20, n.3;

DEPRESBITERIS, L. **Competências na educação profissional - é possível avaliá-las?** Boletim Técnico do SENAC, 2005. Acesso em 14.02.2014 – Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/312/boltec312a.htm>;

FERNANDES, S.R; FLORES, M.A; LIMA, R.M. A aprendizagem baseada em projetos interdisciplinares: Avaliação do impacto de uma experiência no ensino de engenharia. **Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP**, v. 15, n. 3, p. 59-86;

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987;

GEMIGNANI, E. Formação de Professores e Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: Ensinar Para a Compreensão. **Revista Fronteira da Educação**[online], Recife, v. 1, n. 2, 2012;

GOMES, A.P. et al. A educação médica entre mapas e âncoras: a aprendizagem significativa de David Ausubel, em busca da arca perdida. **Revista Brasileira de Educação Médica.** 2008; 32(1)105-11;

HAGER, P; GONCZI, A. What is competence? **Medical Teacher.** 2006; 18(1):15-18;

HENRIQUES, R.L.M. et al. **Cenários de aprendizagem:** interseção entre os mundos do trabalho e da formação. In: Pinheiro, R, Ceccim RB, Mattos RA, organizadores. Ensinar saúde: a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde. Rio de Janeiro: IMS/ UERJ, CEPESC, Abrasco; 2006. p. 229-250;

JONASSEN, D.H. Instructional design models for well-structured and III-structured problem-solving learning outcomes. **Educational Technology**

**Research and Development.** 1997; 45(1):65-94;

LEME, R. **Aplicação prática da gestão de pessoas:** mapeamento, treinamento, seleção, avaliação e mensuração de resultados de treinamento. Rio de Janeiro: Quality mark, 2005;

LIMA, V.V. et al. **Processos educacionais na saúde:** aperfeiçoamento com ênfase na aprendizagem significativa. São Paulo: Instituto Sírio-Libanês de Ensino e Pesquisas, 2015;

MARIN, M.J.S. et al. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica.** 34(1): 13-20: 2010;

MENDONÇA, F.F. **Formação de Facilitadores de educação permanente em saúde:** percepções de tutores e facilitadores. Dissertação de Mestrado do Programa de Mestrado em Saúde Coletiva da Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2008;

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Secretários de Saúde. Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde. Fundação Dom Cabral. **Caderno do Curso de capacitação em processos educacionais na saúde: com ênfase em facilitação de metodologias ativas de ensino-aprendizagem** / Instituto Sírio-Libanês de Ensino e Pesquisa:- São Paulo, 2012;

CHIESA, A.M. et al. A formação de profissionais de saúde: aprendizagem significativa à luz da promoção da saúde. **Cogitare Enfermagem**, v. 12, n. 2, p. 236-40, abr.-jun. 2007.

MITRE, S.M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais.

- Ciência e Saúde coletiva.** Rio de Janeiro, 2008. Vol.13 suppl. 2;
- PARANHOS, V.D; MENDES, M.M.R. Currículo por competência e metodologia ativa: percepção de estudantes de Enfermagem. **Revista latinoamericana de enfermagem.** 2010;18(1):1-7;
- PERRENOUD, P. **Formação Contínua e Obrigatoriedade de Competências na Profissão de professor.** Tradução de Luciano Lopreto in Ideias - Fundação para o Desenvolvimento da Educação, São Paulo, n° 30, p. 205-248, 1997;
- PORCIUNCULA, R.L. Saúde da mulher: intervenção multifacetada e cobertura de citopatológico e mamografia. **Anais Congresso Brasileiro Medicina de Família e Comunidade.** Maio; 12:957, Belém, 2013.
- ROCHA, H.M; LEMOS, W.M. **Metodologias Ativas: Do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento.** IX SIMPED – Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação. 2014;
- RON, R.R.D; SOLER, E.M. Planejamento de ensino e avaliação da aprendizagem para cursos estruturados com base em competências. **Revista Eletrônica de Educação e Tecnologia do SENAI-SP.** ISSN: 1981-8270. v.4, n.8, mar. 2010;
- SILVA, R.R; BENEGAS, A.A. O uso do caso como método de ensino na graduação. **Economia & Pesquisa,** v 12 n. 12 p. 9-31. Nov 2010;
- SILVERIO, J.B. Programa de educação permanente para médicos de família. **Revista Médica,** Minas Gerais, v.18, Supl 4, 2008;
- SOBRAL, F.R; CAMPOS, C.J.G. Utilização de metodologias ativas no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Revista da Escola de Enfermagem- USP.** 2012; 46(1): 208-18;
- STRUCHINER, M.; GIANNELLA, T.R. **Aprendizagem e Prática Docente na Área da Saúde: conceitos, paradigmas e inovações.** Washington, D.C.: OPAS, 2005, p.111.
- TOMAZ C.J.B. **Metodologias Ativas de Aprendizagem para a Educação Médica Permanente.** I Seminário Estadual de Educação Médica Permanente. Escola de Saúde Pública do Ceará, 2011;
- VARGA, C.R.R. et al. Relato de experiência: o uso de simulações no processo de Ensino-aprendizagem em Medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica.** 33 (2): 291-297. 2009;
- WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** 2. ed. São Paulo: Ática, 2002. (Série Palavra de Professor).
- XAVIER, A.S; KOIFMAN, L. Educação superior no Brasil e a formação dos profissionais de saúde com ênfase no envelhecimento. **Interface** (Botucatu) [online]. 2011, vol.15, n.39, pp.973-984. Epub Aug 19, 2011. ISSN 1414-3283;
- ZANOLLI M. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na área clínica.** In: Marins JJN, Rego S, Lampert JB, Araújo JGC, organizadores. Educação médica em transformação: instrumentos para a construção e novas realidades. São Paulo: Hucitec; 2004;
- ZANOTTO, M.A.C.; DE ROSE, T.M.S. Problematizar a própria realidade: análise de uma experiência de formação contínua. **Educação e Pesquisa,** v.29, n.1, p.45-54, 2003.

