

APRENDENDO A APRENDER E A ENSINAR COM METODOLOGIAS ATIVAS: relato de experiência

SIMÕES, Angélica Lima Brandão¹
SILVA, Lismary Barbosa de Oliveira e²
CASTRO, Regina Ribeiro de³
BEZERRA, Rosana Mendes⁴
PEDROSA, Sheila Mara⁵

Resumo

Na oportunidade de participar em modalidades variadas de aprendizagem baseadas em metodologias ativas de ensino-aprendizagem, tem-se a oportunidade de aprender e contribuir cientificamente e significativamente com atividades e produtos finais realizados no coletivo. Percebe-se que o ensino direcionado por metodologias ativas torna-se intenso, na perspectiva de que todos os saberes são relevantes e um se completa ou se complementa no outro. Dessa forma, o estudante não é inerte, sendo este instigado e orientado a ser participante ativo na produção do próprio conhecimento, colaborando com o grupo e com a ampliação das concepções prévias, individuais e do coletivo, envolvendo facilitadores e especialistas. O interesse em relatar as experiências vivenciadas no curso tendo sido realizado com base em metodologias ativas, deu-se pela relevância desse tema nos cenários de educação do país, objetivando apresentar a trajetória das diferentes atividades de aprendizagem experienciadas no curso de especialização. Acredita-se que conhecer o processo apresenta-se como superficial ao poder de vivenciá-lo. Diante dessa afirmação, entende-se que ser conduzido em direção ao aprendizado por metodologias ativas consta de grandes desafios frente a formação tradicional ao qual fomos submetidos. Resistências em mesclar os saberes ocorreram em algumas das abordagens. Entretanto, foram superadas durante o processo de estudo e convivência, ao final as equipes e grupos de forma geral demonstraram respeito às diversidades de opiniões e coleguismo e espírito colaborativo.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; Educação; Conhecimento.

Abstract

In the opportunity to participate in varied learning modalities based on active teaching-learning methodologies, one has the opportunity to learn and contribute scientifically and significantly with activities and final products carried out in the collective. It is perceived that teaching guided by active methodologies becomes intense, in the perspective that all knowledge is relevant and one completes or complements in the other. In this way, the student is not inert, being instilled and oriented to be an active participant in the production of his own knowledge, collaborating with the group and with the expansion of previous conceptions, individual and collective, involving facilitators and specialists. The interest in reporting the experiences lived in the course was based on active methodologies, due to the relevance of this theme in the country's education scenarios, aiming to present the trajectory of the different learning activities experienced in the specialization course. It is

¹ Especialização em Especialização em Gestão de Políticas de Saúde Informadas pelo Instituto de Ensino e Pesquisa do Hospital Sírio Libânês, Brasil. Professora do Centro Universitário UniEVANGÉLICA, Brasil. E-mail: angel.enf@outlook.com

² Especialista em Gestão da Clínica nas Regiões de Saúde pelo Instituto de Ensino e Pesquisa do Hospital Sírio Libânês, Brasil. Professora do Centro Universitário UniEVANGÉLICA, Brasil. E-mail: lismrays@yahoo.com.br

³ Mestre em Ciências Ambientais pelo Centro Universitário UniEVANGÉLICA, Brasil. Professora do Centro Universitário UniEVANGÉLICA, Brasil. E-mail: reginarc2008@hotmail.com

⁴ Mestre em Ciências Ambientais e Saúde pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil. Professora do Centro Universitário UniEVANGÉLICA, Brasil. E-mail: rosanamb.enf@hotmail.com

⁵ Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Goiás, Brasil. Professora do Centro Universitário UniEVANGÉLICA, Brasil. E-mail: Sheila.pedrosa@docente.unievangelica.edu.br

believed that knowing the process presents itself as superficial to the power to experience it. Given this statement, it is understood that being driven towards learning by active methodologies presents great challenges to the traditional formation to which we were submitted. Resistances in merging knowledge have occurred in some of the approaches. However, they were overcome during the process of study and coexistence, in the end teams and groups in general showed respect for diversity of opinions and teamwork and collaborative spirit.

Palavras-chave: Teaching-learning; Education; Knowledge.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre motivação para a vida, compartilhar vivências e sentimentos com outras pessoas, seres e coisas com as quais ocorrem contatos e relacionamentos, torna-se necessário, uma vez que a experiência do novo pode produzir inúmeras outras vertentes. Parece-nos que esse foi o foco central dos Cursos de Gestão da Clínica nas Regiões de Saúde, oferecido gratuitamente pelo Ministério da Saúde, em parceria com o Instituto de Ensino e Pesquisa do Hospital Sírio Libanês, Secretarias Municipais de Saúde e a UniEVANGÉLICA em Anápolis, Goiás, no ano de 2016. A cada etapa finalizada do curso foram solicitadas atividades avaliativas como requisitos de aprovação.

As energias produzidas durante as discussões dos temas e textos propostos para estudo foram variadas. Em geral houve engajamento e dedicação individual e grupal. Por vezes, as ideias não foram convergentes e surgiram conflitos que necessitaram de mediação do facilitador e de capacidade de entendimento e aceitação da autonomia de raciocínio existente em cada um. Alguns posicionamentos chegaram até mesmo a irritar, com algumas argumentações tidas como não verdadeiras, contudo, percebeu-se que uma determinada situação pode ter inúmeras visões diferenciadas, mas que ao final conduziam a fins semelhantes, abrindo em nossas mentes espaços para incertezas diante de conceitos pré-estabelecidos. Reflexões divergentes podem apresentar-se como verdadeiras a depender do que se conhece a cerca do que é tratado, é o que Gamarra e Porto (2015) descrevem como ciência pós-normal, uma posição científica que aceita e se valoriza nas reflexões e tomadas de decisões, a existência de valores, incertezas e pluralidades de ideias.

O interesse em relatar as experiências vivenciadas no curso sobre as metodologias ativas deu-se pela relevância desse tema nos cenários de educação do país, objetivando apresentar neste a trajetória de atividades de aprendizagem experienciadas no curso de especialização. Acredita-se que conhecer o processo apresenta-se como superficial ao poder de vivenciá-lo. Diante dessa afirmação, entende-se que ser conduzido em direção ao aprendizado por metodologias ativas consta de grandes desafios frente a formação tradicional ao qual fomos submetidos.

1. Utilização de metodologias ativas no curso de pós graduação

Apesar dos avanços técnicos e científicos na área da saúde, a formação acadêmica na saúde tem se baseado em metodologias conservadoras de ensino-aprendizagem. Fragmenta-se o estudo em corpo e mente, razão e sentimento, ciência e ética, reduzindo-o a motivo de eficiência técnica para formação de profissionais distanciados da realidade a qual pertence, preparados para a prática mecânica, individual e reprodutora do trabalho (GIGANTE; CAMPOS, 2016; LIMA, 2017; MITRE, 2008). Nesse modelo, o docente tem a função de transmitir conteúdos, enquanto o discente retém e repete o que foi ensinado de maneira passiva e receptiva, não havendo espaço para crítica e reflexão. Ao contrário da aprendizagem inovadora e significativa a mecânica não estabelece conexão entre o conhecimento prévio e o novo (LIMA, 2017; MITRE, 2008; PILETTI; ROSSATO, 2015).

A mudança da consciência ingênua para a crítica ocorre mediante a curiosidade criativa, questionadora e insatisfeita de um sujeito ativo que percebe a realidade como algo multável (LIMA, 2017; MITRE, 2008; PILETTI; ROSSATO, 2015). Diante dessa possibilidade, o grande desafio está em desenvolver a formação da autonomia na interação com o ser coletivo. O processo de ensino-aprendizagem com esse objetivo busca métodos inovadores que utilizam a prática pedagógica ética, crítica, reflexiva e transformadora para além dos limites de treinamento técnico, desenvolvendo movimento contínuo de ação-reflexão-ação (MITRE, 2008; PILETTI; ROSSATO, 2015).

A autonomia é princípio que sustenta as metodologias ativas, pressupondo que o discente seja capaz de auto-gerenciar a aprendizagem. No processo de formação, o respeito a autonomia e a dignidade do sujeito deve prevalecer. O respeito mútuo favorece a dialética entre docente e discente, mesmo com as diferenças, não se deve reduzir à condição de objeto um do outro (LIMA, 2017; MITRE, 2008; PILETTI; ROSSATO, 2015).

São duas as condições para construção da aprendizagem significativa são: a existência de conteúdo com potencial significativo e a atitude favorável para a aprendizagem. O discente deve se posicionar de modo a permitir associações entre o que se conhece e o novo na sua estrutura cognitiva. Ao contrário da aprendizagem inovadora e significativa a mecânica não estabelece conexão entre o conhecimento prévio e o novo (MITRE, 2008; PILETTI; ROSSATO, 2015).

Nesse contexto, problematizar não se resume somente em oferecer questionamentos. Envolve a exposição e discussão do problema diante dos conflitos e conceitos pré-existentes. Ao se expor o problema, deve-se omitir o núcleo temático do problema e proporcionar possibilidades

significativas de análise, evitando-se conclusões precipitadas, simplificadas e jogos de adivinhação, condição denominada de direcionamento massificante (MITRE, 2008).

Os desafios educacionais vivenciados ou percebidos formam os problemas, e estes naturalmente, favorecem o aprendizado. As atividades realizadas a fim de solucionar os problemas envolvem a cooperação, a interação, a diversidade e a responsabilidade dos educandos, com formação de pequenos grupos. São metodologias ativas: aprendizagem baseada em problemas - ABP, a problematização, e aprendizagem baseada em projetos, em equipes, por meio de jogos ou uso de simulações (LIMA, 2017; MITRE, 2008). Um exemplo desse processo é o arco de Margueret, adaptado por Bordenave e Pereira, em se considera os movimentos de partida e de retorno à realidade, direcionando para a solução de problemas com base no pensamento científico e orientado pela perspectiva dialética de interação do homem na realidade (LIMA, 2017).

A espiral construtivista (EC) é outro modelo de metodologia ativa problematizadora. Esta apresenta movimentos denominados: identificação de problemas (podem ser agrupados por afinidade e apresentar diferentes perspectivas e interpretações de situações que geram desconforto, dúvidas, inquietações); formulação de explicações (formulação individual de hipóteses explicativas, reconhecimento das dúvidas e exploração da racionalidade e emoções) e elaboração de questões de aprendizagem (representam as necessidades de aprendizagem que virão ampliar o conhecimento e as possibilidades de ação) os quais formam uma síntese provisória. Novas informações obtidas nas pesquisas constroem novos significados que avaliados e validados trazem uma nova síntese, fundamentada nas melhores evidências compartilhada no grupo (LIMA, 2017).

A estruturação dos problemas e análises possíveis soluções requerem abordagens criativas e abrangentes de especialistas e não especialistas afetados por essas situações. A vantagem dessa diversidade participativa é que todos podem proporcionar visões relevantes a respeito do problema, de maneira tal que a solução terá maior qualidade/efetividade (GAMARRA; PORTO, 2015).

As fronteiras entre os diferentes atores participantes do processo de ensino-aprendizagem podem ser eliminadas por meio do diálogo. O diálogo potencializa a elaboração de conflitos, permitindo descobertas e trocas. A fala e a escuta proporciona mudanças e a construção mútua de novos caminhos (individual e coletivo) que levam ao saber (MITRE, 2008).

Em suma as principais características da aprendizagem por problematização são: a aprendizagem significativa e não fragmentada da realidade; a indissociabilidade entre teoria e prática; o respeito à autonomia do estudante; o trabalho em pequenos grupos; a educação

permanente e a avaliação formativa. O objetivo é permitir a formação do profissional construtor do seu próprio conhecimento e capacitado para atuar em equipe (LIMA, 2017; MITRE, 2008).

Tem-se vivenciado a problemática no exercício da docência, com a constante busca de modelos ou maneiras que assegurem a conquista das competências e habilidades mínimas à formação discente no ensino superior. Desse modo, participar como aluno dos Cursos projetados pelo Instituto de Ensino e Pesquisa do Hospital Sírio Libanês (IEP), estando do outro lado do processo, foi essencial para a compreensão das diversas dinâmicas envolvidas nas metodologias ativas. Sentir as angústias e inseguranças levou a melhor assimilação do método, almejando sua aplicação na prática profissional. Entende-se que na formação tradicional não há preparo tão intenso, quanto com a participação ativa do aluno nas diversas etapas que desembocam na aprendizagem, diante desse fato, surgem atualmente inquietações que movimentam o planejamento do ensino para o rompimento com modelo anterior rumo à construção significativa do aprendizado.

As frustrações percebidas no curso estiveram relacionadas à falta de afinidade e compreensão das metodologias ativas e o tempo escasso para o estudo amplo das propostas, provocando a sensação de não estar suficientemente preparado, sendo necessário estar aprofundando mais e mais no conhecimento dos processos de aprendizagem. Diante dessa lacuna, o primeiro problema formulado pelo grupo afinidade levou a busca de conceitos que esclarecessem a compreensão sobre metodologias ativas e a otimização do tempo para estudo. As atividades em equipe ou grupo, bem como as reflexões e críticas levantadas foram desafiadoras, no que se refere a aprender a respeitar as opiniões contrárias, fazer pactuações, avaliar e ser avaliado, receber e fazer críticas, tornando essa experiência essencial e com valor inestimável.

As pesquisas realizadas estabeleceram confrontos entre saberes prévios e novos conhecimentos, possibilitando a construção de novos significados. Ao final, os envolvidos participaram de avaliações formativas, caracterizando o último movimento da espiral construtivista do processo ensino-aprendizagem. O que se vivenciou foram diversas “ações educacionais” para o alcance do perfil de competências proposto pelo IEP, como: plenárias, oficinas de trabalho, narrativas do cine viagem, elaboração do portfólio, o Team Basic Learning (TBL) ou aprendizagem baseada em equipes, o aprendizagem baseada em problemas (PBL), Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) entre outras. A seguir, alguns dos modelos de metodologias ativas tratadas no desenrolar do curso, todavia salientando que todas foram imprescindíveis para o crescimento pessoal, profissional e aprofundamento nos assuntos propostos.

1.2 Modelos de metodologias ativas de ensino-aprendizagem vivenciados no curso de pós-graduação

Alguns dos encontros foram estabelecidos com grupos e equipes denominados equipes e grupos afinidades e diversidades. Essa equipe e grupos diversidade foram formadas por participantes, em maioria, de diferentes áreas de formação; já os grupos afinidades foram estabelecidos de acordo com o interesses comuns, exemplo: os que atuavam na atenção básica, os de gestores etc.

As metodologias foram diversificadas e uma das adotadas foi o TBL, em que a construção do conhecimento esteve especialmente focada na resolução de problemas, formulados pelos especialistas, discutidos entre as equipes diversidades, com oportunidades de participar dos comentários das respostas pactuadas pelas equipes de especializando e reflexões com grandes especialistas por meio de vídeo transmissão.

Nas Oficinas de Trabalho (OTs) foram identificadas, potenciais barreiras para que uma nova estratégia seja bem sucedida, além de levantar questões que devem ser consideradas ao se planejar a implementação da mesma, para permitir que ocorram mudanças esperadas, no que diz respeito aos usuários, cidadãos, profissionais de saúde e de serviços. Para o levantamento das barreiras os componentes da equipe lançaram mão da tempestade de idéias (*Brainstorm*), seguido da sistematização dos resultados. No caso das estratégias de implementação as sugestões foram parcialmente embasadas nas evidências, visto que algumas foram discutidas e levantadas de opiniões e vivências pessoais. O motivo foi a dificuldade de acesso às evidências, devido a especificidade e escassez de pesquisas em relação ao tema, falta de habilidade da equipe nas buscas sistematizadas e levantamento dos descritores.

Problem based learning (PBL), como aprendizagem baseada em problema. Disparava-se a aprendizagem a partir do enfrentamento dos problemas, problematizando experiências do grupo e das narrativas, com o levantamento de questões de aprendizagem para o aprofundamento do conhecimento. O conhecimento buscado individualmente e em grupo foi fundamental para o enfrentamento da situação-problema. Considera-se o conteúdo estudado como apoio, ou seja, aporte teórico para as demais atividades desenvolvidas nos outros grupos. A aprendizagem auto-dirigida para responder às questões de aprendizagem foi desafiadora, levando em conta a infinidade de oferta de informações, a liberdade de buscas do que se considerava relevante e que gerava dúvida constante "do certo ou do errado". No momento da nova síntese a satisfação de ter "ido no

caminho certo" com buscas que corroboravam para o aprendizado de todos, a absorção da contribuição trazida pelo colega e a troca de saberes e referências entre o grupo foi transformador.

Os Cines Viagens ocorreram em sala de aula com todos os participantes reunidos. Os filmes trouxeram reflexões essenciais acerca do governo, da política, do nosso papel na gestão e na sociedade. Mostrou o protagonismo no comportamento de um grupo de amigos ao realizarem algo novo e de importância social, mostrando práticas participativas com relações horizontais importantes para garantir a transformação da realidade. Trouxe sensibilidade, visão estratégica, capacidade de liderar conflitos e de agregar pessoas com o mesmo interesse para conquistar objetivos. Apresentou-se ao final de cada cine viagem sínteses e palavras que definiram os sentimentos que emergiram.

As narrativas foram desenvolvidas com o grupo afinidade. Confeccionou-se sínteses provisórias a partir das experiências e da exploração/reflexão sobre os contextos dos participantes, foi exigido que os especializandos apresentassem duas narrativas em momentos diferentes e com temas específicos. Após reflexões das narrativas levantamos semelhanças, diferenças e hipóteses que culminavam em questões de aprendizagem. As buscas sempre foram desafiadoras, principalmente quando durante os estudos percebia-se a interligação dos assuntos nos grupos. Responder às perguntas foi fundamental para compreender em maior profundidade as oficinas de trabalho e o Projeto Aplicativo (PA) que estavam em construção paralelamente em outros grupos. Cada trecho lido remetia à sistemática utilizada para as produções exigidas nas oficinas onde todos os temas se desenvolviam de forma transversal.

O Grupo Afinidade III (GAF III), o qual foi formado por representantes gestores do estado e representantes da academia, trouxe dados da vivência e das experiências pessoais de cada componente para, então, serem levantadas fragilidades na Atenção Primária a Saúde. Esse atuou no processo de construção do Projeto Aplicativo (PA), utilizando-se do Pensamento Estratégico Situacional (PES) para análise dos contextos que envolvem as práticas de saúde e, particularmente, o mundo do trabalho dos participantes.

Para tal, partiu-se da suposição de que não existe uma única verdade e realidade, e sim, diferentes interpretações sobre um determinado contexto. Diferentes interpretações da mesma realidade podem surgir dependendo da posição que assumimos num determinado jogo social e podem contribuir para a produção de ações que modificam a realidade. O GAF III desenvolveu um plano de ação para o município que foi apresentado aos gestores.

Avaliação de desempenho foi um requisito para concretização do curso. É outro movimento da espiral construtivista composto pela autoavaliação, a avaliação em pares e avaliação do facilitador. Não é confortável falar de si mesmo ou ouvir seus pontos fracos. O interessante nesse processo é a transparência nas avaliações o que nos permite enxergar melhor realidade, incentivando o alcance dos objetivos. A oportunidade de avaliar o facilitador foi válida para a aproximação e adequação às necessidades do grupo. Para tal, o facilitador demonstrou interesse, humildade e empatia o que proporcionou um relacionamento de confiança entre todos.

O momento mais divertido foi a avaliação em grupo e fechamento do curso no último encontro. Os grupos extravasaram o cansaço e a tensão em apresentações lúdicas que transpareciam e remetiam a nossa trajetória, o nosso aprendizado e os laços de afetos estabelecidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resistências em mesclar os saberes ocorreram em algumas das abordagens. Entretanto, foram superadas durante o processo de estudo e convivência, ao final as equipes e grupos de forma geral demonstraram respeito às diversidades de opiniões e coleguismo e espírito colaborativo em relação às limitações individuais de alguns participantes. O interesse de todos em relação aos temas foi essencial para a formulação dos conceitos e conteúdos significativos na construção do conhecimento, sendo possível experimentar uma diversidade de experiências diante a diversidade de profissionais que compunham os grupos. A oportunidade de estudar e compartilhar saberes no coletivo exigiu a demonstração de capacidades e habilidades específicas, mediante a tolerância e respeito às diferenças de posicionamentos. Foi possível compartilhar, somar e diversificar o conhecimento, além de se criar vínculos de afetividade e profissionalismo. Nas últimas etapas de formulação dos problemas, pudemos observar a evolução dos estudantes, na facilidade em que eram conduzidas a elaboração das questões norteadoras de pesquisas. Conseguiu-se produzir conteúdos significativos e relevantes no âmbito da ciência em saúde, em resposta as necessidades que o grupo possuía na compreensão do assunto.

REFERÊNCIAS

GAMARRA, Tatiana Pereira das Neves; PORTO, Marcelo Firpo de Souza. Regulação em Saúde e Epistemologia Política: Contribuições da Ciência Pós-normal para Enfrentar as Incertezas. **Organ. Soc.**, Salvador, v. 22, n. 74, p. 405-422, set. 2015. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-92302015000300405&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 16 ago. 2017.
<http://dx.doi.org/10.1590/1984-9230746>.

GIGANTE, RL; CAMPOS, GWS. Política de formação e educação permanente em saúde no Brasil: bases legais e referências teóricas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 3, p. 747-763, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v14n3/1678-1007-tes-14-03-0747.pdf> Acesso 16 de out. 2017.

LIMA, Valéria Vernaschi. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface** (Botucatu), Botucatu, v. 21, n. 61, p. 421-434, jun. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832017000200421&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 23 maio 2017. Epub 27-Out-2016.
<http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622016.0316>

MITRE, Sandra Minardi et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 2133-2144, Dec. 2008. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232008000900018&lng=en&nrm=iso>. access on 16 Apr. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232008000900018>

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques. **Psicologia da aprendizagem**: da teoria do condicionamento ao construtivismo. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.