UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

MAURÍCIA CRISTINA DE LIMA

**A prática reflexiva docente e a metodologia ativa no ensino superior em
saúde**

RIBEIRÃO PRETO
2019

MAURÍCIA CRISTINA DE LIMA

**A prática reflexiva docente e a metodologia ativa no ensino superior em
saúde**

Versão Original

Tese apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Ciências, Programa de Pós-Graduação Enfermagem em Saúde Pública.

Linha de Pesquisa: Educação, tecnologia educacional, formação em docência, saúde e enfermagem.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Maria José Clapis

**RIBEIRÃO PRETO
2019**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Lima, Maurícia Cristina de

A prática reflexiva docente e a metodologia ativa no ensino superior em saúde. Ribeirão Preto, 2019.

206 p. : il. 30cm.

Tese de Doutorado, apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Enfermagem Saúde Pública.

Orientadora: Maria José Clapis

Versão original

1. Prática reflexiva. 2. Metodologias ativas. 3. Educação em saúde.

LIMA, Maurícia Cristina de

A prática reflexiva docente e a metodologia ativa no ensino superior em saúde

Tese apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Ciências, Programa de Pós-Graduação Enfermagem em Saúde Pública.

Aprovado em / /

Presidente

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Comissão Julgadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Dedicatória

Aos meus pais, que SEMPRE se doaram e renunciaram aos seus sonhos, para que eu pudesse realizar os meus; deram-me a maior herança que alguém poderia receber nesta vida: o alicerce sólido para minha formação humana e profissional. Em especial à minha Mãe Isabel (*in memoriam*) que sempre lutou com muita garra para transpor os obstáculos da vida, com uma fé inabalável diante dos mais árduos desafios, mostrando para tudo e para todos que podemos vencer as dificuldades e avistar novos horizontes, se agirmos com respeito, simplicidade, dignidade, honestidade e amor ao próximo.

Agradecimentos

Antes de tudo, quero agradecer a **Deus**, por ter me abençoado todos os dias da minha vida, por iluminar meu caminho e me dar forças para seguir sempre em frente.

À minha **Família**, muitíssimo obrigada pelo amor, apoio e carinho que sempre tiveram por mim. E graças à união de todos, muitas dificuldades foram vencidas, vitórias foram conquistadas e alegrias divididas. Desculpem pela distância em muitos momentos.

Ao meu irmão **Camilo**, pela amizade, carinho, companheirismo de sempre; por cuidar do nosso pai e pela compreensão com minha ausência durante esta jornada.

Ao meu amor mais lindo, que me conquista a cada dia: **Márcia** a “Neginha”! Pelo apoio e incentivo incondicional. Minha escolha mais certa !!! O tempo dedicado à tese só fez fortalecer e aumentar a vontade de estar junto de você. Muito Obrigada pelos momentos maravilhosos que sempre proporciona! Obrigada por entender, vivenciar e compartilhar desta conquista tão importante na minha vida! Obrigada pela eterna amiga que virou a minha vida e por ser assim... minha inspiração pessoal e profissional que tanto me orgulha!!

Agradeço à minha orientadora **Maria José Clapis**, carinhosamente a “Zezé”, tenho muito orgulho de citá-la como uma das responsáveis pela minha formação profissional. Pelo exemplo de professora que promove inspiração e a reflexão na vida acadêmica, com quem eu aprendo só de estar sentada ao lado. Obrigada pela generosidade em dividir seu tempo, experiência, conhecimento, ética e humildade. Você me ensinou que ser orientadora e professora vai além dos saberes, envolve o quanto podemos fazer para as pessoas se sentirem acolhidas e vencerem seus próprios limites, em busca dos seus sonhos. Obrigada por ter me aceitado como sua orientanda e fazer a diferença na minha vida e por possibilitar que façamos também a diferença na vida de outras pessoas. Imensamente grata!

A minha querida amiga **Isabel Fernandes**, você é incrivelmente única. Me presenteou com sua amizade!!! Seu convite para visitarmos a biblioteca me fez encontrar as obras de John Dewey que tanto procurei, as quais construíram o alicerce desta pesquisa, então já imagina a importância da sua participação nesta tese!!! Gratidão eterna!! A nossa egressa **Carla Santin**, que desde o início participou de toda esta conquista seguindo em direção a seus estudos, continue sempre assim!! Muito Obrigada!!!

À **ITAIPU Binacional**, à **Fundação Araucária (FA)**, à **Fundação Parque Tecnológico de Itaipu (FPTI)**, pelo apoio financeiro; à **Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)**, pela oportunidade de cursar os créditos como aluna do Fluxo contínuo com os alunos do DINTER - UNIOESTE; foram essenciais para a viabilização do meu doutorado. Portanto, deixo aqui expresso meu agradecimento aos apoios recebidos.

À **UNIAMÉRICA** que me concedeu os períodos de afastamento e pela confiança, durante a realização do doutorado, fato este que muito contribuiu para a viabilização desta tese.

Aos professores dos cursos de Enfermagem, Farmácia e Nutrição da UNIAMÉRICA e aos professores do curso de medicina da **UNILA**, entrevistados nesta pesquisa, pois sem a participação dos mesmos não seria possível realizar este estudo.

À minha amiga **Priscilla Higashi**, pelas extensas horas de estudo, ansiedades e risos; por ter tornado o dia a dia no estágio doutoral tão prazeroso... Ahhhh essa “Ninja é demais... kkkk”! Admiro seu profissionalismo e a forma ética e sensata com que leva sua vida. Agradeço pela confiança e pela presença constante nessas etapas da minha vida; desculpe por alguns desabafos.... Sou uma pessoa que torce pelo seu sucesso sempre.

À minha amada irmã adotada...kkk, **Jéssica Froelich...Julia, Bruna, Sarico e Marçal**, pelo carinho e cuidado de sempre com nossos pequenos: **Junior, Nino e Buzzy. Jé...** Você é incrivelmente Linda e sempre vai morar no meu coração. Muito Obrigada Coninha!!!!

A **velha guarda**, amigos de longa data, acho que 25 anos de amizade se não for mais... meu Deus!!! Quanta coisa vivida!!! Mesmo não achando datas para nossos encontros, pois cada hora é alguém que não pode, quando nos reunimos é tudo tão bom e verdadeiro que vale a pena esperar... me sinto em uma grande família. Obrigada por participarem de mais esta conquista, entendendo e me apoiando quando precisei me ausentar dos nossos encontros ou me distanciar na sala enquanto permaneciam juntos. Moram sempre no meu coração: **Flavia! (Flavita)! Gilberto (Gilbert's)! Rose! Marcia (Nega)! Nabil (Neibil)! Sandra (Sandrinha)! Angélica (Angelikita)! e Jaqueleni (Jake) !!**

Aos meus **amigos do Rolê** (o mais clássico nome) pela torcida, pelas boas vibrações e pelas fotos incríveis dessas viagens fantásticas de Karin e Marisa, que tanto nos orgulha pela coragem aventureira!! Mesmo nesses momentos em que não estivemos juntos, senti de cada um de vocês o carinho!! Que venha agora a tão esperada noite de queijos e vinhos kkkk!!!

Muito Obrigada!!

Epígrafe

A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.

(John Dewey, 1978a, p. 190)

RESUMO

LIMA, Maurícia Cristina de. **A prática docente reflexiva e a metodologia ativa no ensino superior em saúde**. 2019. 206 f. Tese (Doutorado) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

A presente tese defende que as metodologias ativas no ensino superior em saúde exercem influências para a construção da prática reflexiva do professor, beneficiando a formação de cidadão e de profissionais da saúde. O objetivo foi analisar o contexto da prática reflexiva, a partir da vivência dos professores que atuam com as metodologias ativas, no ensino superior em saúde. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa. Os dados foram construídos mediante fontes primária e secundária, de forma a ampliar a compreensão do objeto de estudo. Na fonte primária, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 15 professores, selecionados de forma intencional, com experiência docente acima de 1 ano com metodologia ativa, nos cursos de graduação em Enfermagem, Farmácia, Medicina e Nutrição de duas instituições de ensino superior (IES), no município de Foz do Iguaçu. Na fonte secundária, foram consultados os projetos pedagógicos dos cursos (PPCs), assim como os planos de ensino dos respectivos professores entrevistados. Os resultados das entrevistas foram avaliados por meio da análise de conteúdo temática, com a identificação de três temas: A trajetória do professor em saúde; A prática reflexiva e a metodologia ativa; O papel institucional. O cenário de estudo mostrou-se complexo e multidimensional, influenciado pela limitação de formação pedagógica, as condições de trabalho, as experiências profissionais e de vida que se refletem na prática docente e no processo de transição para a metodologia ativa. A construção da prática reflexiva se mostrou implícita em alguns professores, os quais parecem ter mudado paradigmas, o que fez rever o modo de pensar, agir, se relacionar e ressignificar a sua prática. Há, em outros professores, uma tendência do saber “escolar” que pode dificultar o desenvolvimento das estratégias ativas de ensino. A metodologia ativa foi descrita pela maioria dos entrevistados como um método de aprendizagem onde o aluno é protagonista e o professor, o mediador desse processo. Em relação aos PPCs, percebe-se tímida expressão dos professores sobre os saberes pedagógicos. As IESs buscam oferecer a formação docente, porém os docentes apontam a necessidade de trocar experiências com outras realidades que atuam com modelos educacionais similares. A sobrecarga de trabalho no planejamento docente, a carga horária alocada e a demanda de trabalho extraclasse foram fragilidades apontadas. Já as potencialidades observadas pelos docentes foram: alunos mais questionadores, críticos e reflexivos, durante as discussões de casos clínicos; atuando com maior integração no trabalho em equipe, autonomia e humanização em cenários reais. Embora ciente das limitações do estudo, espera-se oferecer elementos de reflexão para as IESs e professores, pois permitirá analisar lacunas, fragilidades e potencialidades, para a consolidação dessas propostas metodológicas inovadoras; bem como contribuir para o aprimoramento epistemológico da prática reflexiva, entendendo o conhecimento como inacabado e ilimitado.

PALAVRAS-CHAVE: Prática reflexiva. Metodologias ativas. Educação em saúde.

ABSTRACT

LIMA, Maurícia Cristina de. **Reflexive teaching practice and active methodology in health higher education**. 2019. 206 f. Thesis (Doctorate) - School of Nursing of Ribeirão Preto, University of São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

The present thesis advocates that active methodologies in college health education exert influences for the construction of the reflexive practice of the professor, benefiting the formation of citizens and health professionals. The objective was to analyze the context of reflexive practice based on the experience of professors whose approach was active methodologies in health education in higher education institutions. The present study is a qualitative approach. The data were constructed using primary and secondary sources, in order to broaden the understanding of the object of study. In the primary source, semi-structured interviews were conducted with 15 intentionally selected professors. All of them had more than one year teaching experience using active methodology as their approach in the undergraduate courses of Nursing, Pharmacy, Medicine and Nutrition of two higher education institutions (HEI) in the city of Foz do Iguaçu, Brazil. In the secondary source, the political educational projects (PEP) of the courses were consulted, as well as the teaching plans of the respective professors interviewed. The results of the interviews were evaluated through thematic content analysis, with the identification of three themes: The trajectory of the professor in health education; Reflective practice and active methodology; The institutional role. The study scenario was complex and multidimensional, influenced by the limitations of pedagogical training, working conditions, professional and life experiences that are reflected in the teaching practice and in the process of transition to the active methodology. The construction of reflective practice presented itself implicit in some professors, who seemed to have changed paradigms and reconsidered their own way of thinking, acting, relating and re-meaning practice. Yet, there is, in other professors, a tendency for "scholarly" knowledge which may hinder the development of active teaching strategies. Active methodology was defined by most of the participants as a learning method in which the student is the leading figure and the educator, the facilitator of such process. Regarding PEPs, it is noticed the educators' sluggish expression when it comes to pedagogical knowledge. The HEIs seek to offer teacher training, nevertheless the teachers point out the need for exchanging experiences with other realities which work with similar educational models. The overload of work in teaching planning, giving lectures and teaching, besides the demand for extra class work were weaknesses highlighted. On the other hand, the capabilities observed by the participants were: more questioning, critical and thoughtful students during the discussions of clinical cases; working with greater integration in teamwork, autonomy and humanization in real scenarios. Despite the awareness of the limitations of the study, it is hoped to provide elements of reflection to HEIs and professors, since it will allow educational agents to analyze gaps, weaknesses and capabilities, for the consolidation of these innovative methodological proposals; as well as contribute to the epistemological improvement of reflexive practice, understanding knowledge as undone and unlimited.

KEY WORDS: Reflective practice. Active methodologies. Health education.

RESUMEN

LIMA, Maurícia Cristina de. **La práctica docente reflexiva y la metodología activa en la enseñanza superior en salud.** 2019. 206 f. Tesis (Doctorado) - Escuela de Enfermería de Ribeirão Preto, Universidad de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

La presente tesis defiende que las metodologías activas en la enseñanza superior en salud ejercer influencias para la construcción de la práctica reflexiva del profesor, beneficiando la formación del ciudadano y de profesionales de la salud. El objetivo fue analizar el contexto de la práctica reflexiva, a partir de la vivencia de los profesores que actúan con las metodologías activas, en la enseñanza superior en salud. Se trata de un estudio de enfoque cualitativo. Los datos fueron contruidos mediante fuentes primarias y secundarias, para ampliar la comprensión del objeto de estudio. En la fuente primaria, se realizaron entrevistas semiestructuradas con 15 profesores, seleccionados de forma intencional, con experiencia docente superior a 1 año con metodología activa, en los cursos de graduación en Enfermería, Farmacia, Medicina y Nutrición de dos instituciones de enseñanza superior (IES), en la ciudad de Foz do Iguaçu. En la fuente secundaria, fueron consultados los proyectos pedagógicos de los cursos (PPC), así como los planes de enseñanza de los respectivos profesores entrevistados. Los resultados de las entrevistas fueron evaluados por medio del análisis de contenido temático, con la identificación de tres temas: La trayectoria del profesor en salud; La práctica reflexiva y la metodología activa; El papel institucional. El escenario de estudio se mostró complejo y multidimensional, influenciado por la limitación de formación pedagógica, las condiciones de trabajo, las experiencias profesionales y de vida que se reflejan en la práctica docente y en el proceso de transición hacia la metodología activa. La construcción de la práctica reflexiva se mostró implícita en algunos profesores, los cuales parecen haber cambiado paradigmas, lo que hizo revisar el modo de pensar, actuar, relacionarse y resignificar su práctica. Hay, en otros profesores, una tendencia del saber "escolar" que puede dificultar el desarrollo de las estrategias activas de enseñanza. La metodología activa fue descrita por la mayoría de los entrevistados como un método de aprendizaje donde el alumno es protagonista y el profesor, el mediador de ese proceso. En relación a los PPC, se percibe la tímida expresión de los profesores sobre los saberes pedagógicos. Las IES buscan ofrecer la formación docente, pero los docentes apuntan a la necesidad de intercambiar experiencias con otras realidades que actúan con modelos educativos similares. La sobrecarga de trabajo en la planificación docente, la carga horaria asignada y la demanda de trabajo extraclase fueron fragilidades apuntadas. Las potencialidades observadas por los docentes fueron: alumnos más cuestionadores, críticos y reflexivos, durante las discusiones de casos clínicos; actuando con mayor integración en el trabajo en equipo, autonomía y humanización en escenarios reales. Aunque es consciente de las limitaciones del estudio, se espera ofrecer elementos de reflexión para las IES y los profesores, pues permitirá analizar lagunas, fragilidades y potencialidades, para la consolidación de esas propuestas metodológicas innovadoras; así como contribuir al perfeccionamiento epistemológico de la práctica reflexiva, entendiendo el conocimiento como inacabado e ilimitado.

PALABRAS CLAVE: Práctica reflexiva. Metodologías activas. Educación en salud.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Arco de Maguerez.....	56
Figura 2 - Esquema representativo da articulação entre as etapas da problematização...	57
Figura 3 - Representação esquemática da espiral construtivista.....	58
Figura 4 - Principais fases de cada módulo do TBL.....	62
Figura 5 - Localização geográfica de Foz do Iguaçu em relação aos países da Tríplice Fronteira.....	64
Figura 6 - Localização das instituições de ensino superior em Foz do Iguaçu.....	65
Figura 7 - Em A) a Espiral Construtivista e em B) o Arco de Maguerez.....	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Exemplo da matriz utilizada para a análise do material empírico.....	75
Quadro 2 - A construção dos temas, elaborada após a transcrição e leitura flutuante das entrevistas.....	75
Quadro 3 - Características dos professores que atuaram com metodologias ativas nos cursos de graduação da saúde, em duas Instituições de Ensino Superior (IES*), no primeiro e segundo semestres de 2018, Foz do Iguaçu, Paraná.....	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Problema
ABPr	Aprendizagem Baseada em Projetos
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DeCS	Descritores em Ciências da Saúde
DEGES	Departamento de Gestão da Educação na Saúde
EC	Espiral Construtivista
EERP	Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FMRP	Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto
GT	Grupos de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFSC	Instituto de Física de São Carlos
IGC	Índice Geral de Cursos
IMEA	Instituto Mercosul de Estudos Avançados
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
MBA	Master of Business Administration
MEC	Ministério da Educação (Ministry of Education)
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MS	Ministério da Saúde
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
OMS	Organização Mundial da Saúde
PBL	Problem-Based Learning
PDD	Programa de Desenvolvimento Docente

PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PTI	Parque Tecnológico de Itaipu
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SGTES	Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SUS	Sistema Único de Saúde
TBL	Team-Based Learning ou Aprendizagem Baseada em Equipes
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TID	Tecnologias Digitais
UA	Unidade de Aprendizagem
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIAMÉRICA	Associação Internacional União das Américas
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino Americana
UNIOESTE	Universidade do Oeste do Paraná
USP	Universidade de São Paulo

Sumário

1 Introdução	19
2 Objetivos	26
2.1 Objetivo Geral.....	27
2.2 Objetivos Específicos	27
3 Referencial Teórico.....	28
3.1 A construção da prática docente reflexiva na saúde	29
3.1.1 A trajetória profissional do professor no ensino em saúde	30
3.1.2 Elementos constitutivos da prática docente reflexiva	32
3.2 Processos de mudanças no ensino superior em saúde	37
3.3 A metodologia ativa.....	47
3.3.1 Aproximações entre metodologia ativa e a prática reflexiva	52
3.3.1.1 A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)	56
3.3.1.2 A Espiral Construtivista (EC)	57
3.3.1.3 Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPr)	58
3.3.1.4 Aprendizagem Baseada em Equipes ou Team-Based Learning (TBL).....	61
4 Percurso Metodológico.....	63
4.1 Delineamento do Estudo	64
4.2. Cenário de estudo	64
4.3 Coleta de Dados	70
4.4. Participantes do estudo	71
4.5 Procedimentos Éticos.....	73
4.6 Análise dos dados	73
5 Resultados e Discussão	77
5.1 Perfil dos Professores que atuam com metodologia ativa no Ensino em Saúde	78
5.2 A trajetória profissional do Professor em Saúde	80
5.2.1 Vivências familiar, acadêmica e profissional.....	81
5.2.2 A transição de modelo pedagógico na visão dos professores.....	88
5.3 A prática reflexiva na vivência dos professores que atuam com metodologia ativa	93
5.3.1 O papel do professor na metodologia ativa e a prática reflexiva	96
5.3.2 A relação professor e aluno	107
5.3.3 Planejamento da prática docente.....	111
5.3.3.1 Estratégias de ensino com metodologia ativa	116
5.3.3.2 Avaliação das estratégias de ensino com metodologia ativa	132
5.3.3.3 Dificuldades, fragilidades e potencialidades percebidas pelos professores..	144

5.4 O Papel Institucional.....	156
5.4.1 Acompanhamento das ações pedagógicas e modelo educacional	156
6 Considerações Finais	169
Referências.....	175
Apêndices.....	199
Anexo.....	203

1 Introdução

No atual contexto social, onde os meios de comunicação estão em contínua evolução das tecnologias, pela percepção do mundo conectado à rede de relações dinâmicas e em constante transformação, tem-se discutido a necessidade de urgentes mudanças nas instituições de ensino superior em saúde, buscando, entre outros aspectos, a reconstrução da prática docente pautada na reflexão (SCHÖN, 2000).

A reflexão é pauta de muitas discussões que envolvem os pressupostos do pensamento reflexivo (DEWEY, 1933), da prática reflexiva (SCHÖN, 1992) e do ensino reflexivo (ZEICHNER, 1993). Essas discussões, frequentemente, estão associadas a um novo papel do professor frente à sua prática, onde o planejamento de atividades pedagógicas com teor conteudista já não atende às demandas sociais do século XXI. Desta forma, não cabe mais o ensino pautado apenas na reprodução do conhecimento, onde o professor assume um papel de transmissor de conteúdo, e o aluno assume a retenção e repetição dos mesmos, com atitude passiva de um mero espectador, não reconhecendo a realidade como algo mutável, conforme indicava Dewey (1933), desde o século passado.

John Dewey (1933), filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano, é sem dúvida um dos mais influentes pensadores na área da educação contemporânea. Impulsionou o conceito de Escola Nova, na qual o aluno deveria ter iniciativa, criatividade e agir de forma reflexiva. Dewey descreve que atuar no processo de ensino e aprendizagem com foco na obediência e submissão não era efetivo. Seus trabalhos alinhavam-se com o pensamento liberal norte-americano e influenciaram vários países, inclusive o movimento da Escola Nova no Brasil. Os princípios da Escola Nova orientavam métodos ativos e criativos, centrados no aluno, que se fortaleceram por meio de seus seguidores, na perspectiva do pensamento reflexivo.

Surge, então, no cenário educacional a “prática reflexiva” que caracteriza a origem de uma nova postura do professor frente às ações educativas inovadoras, considerando suas diversas dimensões, como forma de análise de pressupostos ideológicos e comportamentos que permitem ao docente ressignificar sua prática frente aos processos de mudanças, no ensino em saúde (SCHÖN, 1992).

O que vai determinar se a prática docente se dá num sentido progressista, crítico, reflexivo ou conservador e tecnicista será, em grande parte, o modo de entender e fazer a educação, de como ela é trabalhada em sala de aula e os espaços de interação entre professores e alunos (ZEICHNER, 1993).

Quando o professor aciona o pensamento reflexivo desenvolve a prática reflexiva, a qual é um processo que integra atitudes e capacidades, busca investigar o conhecimento da realidade por meio da experiência docente e dos determinantes que envolvem os saberes, evitando o caráter reprodutor e conservador do modelo tradicional de ensino (SCHÖN, 2000).

Assim, pesquisas sobre os fundamentos da prática reflexiva do professor são importantes para aclarar, na medida das suas possibilidades, as relações complexas existentes na vivência docente, frente a sua atuação com as estratégias pedagógicas inovadoras de ensino, bem como contribuir para o aprimoramento epistemológico (DEWEY, 1933).

Nesse contexto, a prática reflexiva docente integra as tendências pedagógicas que envolvem a metodologia ativa de ensino e aprendizagem na área da saúde. Na metodologia ativa espera-se que o professor instigue a ação, a reflexão crítica, a sensibilidade para as questões da vida e da sociedade, capacitando os alunos para intervirem em contextos de incertezas e complexidades por meio de problemas e desafios que os motivam para a busca de soluções aplicadas à realidade (DEWEY, 1933; BERBEL, 1995; BRASIL, 2007; ZABALZA, 2004).

Portanto, entende-se que o pensamento reflexivo é acionado, quando se depara com um problema ou diante de algo que chama a atenção. E frente à incerteza, formulam-se hipóteses em busca de solução do problema ou daquilo que gerou a curiosidade. Com isso pode haver transformação de nós mesmos, do meio em que estamos inseridos ou de ambos (DEWEY, 1979a).

Assim, o professor é o elemento-chave quando atua com metodologia ativa, pois ele articula a reflexão da realidade com seus objetivos de ensino, os quais são definidos e reformulados para gerar a aprendizagem ativa. Isso significa definir o trabalho do professor como intelectual e reflexivo, o qual não se reduz a um mero técnico executor. Quando os professores são instigados a refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem na busca de estruturação do mesmo, eles têm a oportunidade de realizar mudanças de pensamentos, de ações e de condutas (POPKEWITZ, 1986; ALMEIDA, MAIA, BATISTA, 2013).

Tais mudanças são possíveis, ao se analisar como as ações ocorrem e que efeitos elas causam, pois, os pensamentos são gerados pela inteligência. E ao se tornarem conscientes disso, podem ser promovidas mudanças de atitudes, novas formas de solucionar os problemas de aprendizagem, conflitos e incertezas e, assim, desenvolver a prática reflexiva, quando se atua com metodologia ativa de ensino (DEWEY, 1933; ALARCÃO, 2007).

É nesse cenário que a prática docente reflexiva se constitui, ou seja, não apenas de técnicas didáticas, formatos, tecnologias, meios, materiais e tipos de projetos, mas também por hábitos, expectativas e experiências profissionais. Somado a isso os processos de formação, a articulação teórico-prática, os impactos socioculturais, entre outros aspectos, que possam gerar transformações da realidade fazem parte deste processo (PIMENTA, 2005; ZEICHNER, 1993).

Quando alguma situação não corresponde às expectativas, geralmente é deixada de lado; mas se a prática reflexiva é exercitada no cotidiano do professor, pode auxiliá-lo a elaborar novas estratégias de ensino, permitindo uma autoavaliação contínua que norteie o seu trabalho, a qual pode ser realizada de três maneiras: “a reflexão na ação”, “a reflexão sobre a ação” e “a reflexão sobre a reflexão na ação” (SCHÖN, 2000).

A "**reflexão na ação**" significa "pensar no momento que está ocorrendo a ação, ou seja enquanto a faz". A "**reflexão sobre a ação**" é a visão do professor sobre a ação que realizou, auxiliando-o a observar o que ocorreu durante a ação e como os problemas foram solucionados. A "**reflexão sobre a reflexão na ação**" possibilita pensar sobre ações passadas e desenvolver novos raciocínios, novas maneiras de pensar, de entender, de fazer e resolver problemas, ou seja, pode planejar melhor novas práticas e ações futuras (SCHÖN, 2000).

Alarcão (2005) destaca que o primeiro passo para quebrar a rotina mecanicista do professor é a reflexão da prática, pois possibilita a observação de várias ações para cada situação. Além disso, pode criar um ciclo vicioso no aprendizado, fazendo com que os próprios alunos se tornem reflexivos, por meio das atividades propostas em aula, assim como lhes foram apresentadas, avaliadas e desenvolvidas.

Somado a isso Zeichner (1993) complementa que a prática reflexiva envolve: a) centrar-se tanto no exercício profissional dos professores por ele mesmos, quanto nas condições sociais em que esta ocorre; b) o reconhecimento pelos professores de que seus atos podem direcionar a objetivos democráticos emancipatórios; c) a prática reflexiva instiga a necessidade de mudanças nos cenários de ensino, nas quais os professores sejam apoiados e se apoiem mutuamente. Portanto, esse engajamento é vital para o planejamento de mudança institucional e social.

Na área da saúde, relaciona-se o avanço da ciência médica, contribuindo para aumento da sobrevida humana e do perfil epidemiológico, o que pode gerar a desestabilização do sistema de saúde e aumentar a demanda de profissionais de saúde (FRENK et al., 2010).

Além disso, consideram-se o movimento internacional de promoção da saúde (WHO, 1986)¹ e a 8ª Conferência Nacional de Saúde no Brasil (BRASIL, 1986)².

Na área da educação, destacam-se o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2000), (DELORS, 1999; DELORS, 2001)³, a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996)⁴ e a das Diretrizes Curriculares dos Cursos Nacionais (DCN) (BRASIL, 2001b)⁵.

Historicamente os professores que atuam nos cursos bacharéis, nas universidades brasileiras, tiveram sua formação profissional pautada no modelo da racionalidade técnica e, mesmo sem terem formação pedagógica, exercem atividades próprias da docência. Tal situação tem gerado dificuldades em torno do processo ensino-aprendizagem, pois replicam o que tiveram em sua formação, ou seja, pensar primeiro no domínio do conteúdo, do conhecimento científico, e dos princípios gerais das ciências básicas, para depois aplicá-los, resumindo sua prática na escolha dos meios e procedimentos a serem usados na atividade de forma instrumental (MITRE, et al, 2008).

Verifica-se, ainda, que a maioria dos docentes que atuam na área da saúde teve a formação pautada em estruturas curriculares dicotomizadas, resultantes das propostas do

¹ Carta de Ottawa (1986) - movimento internacional de promoção da saúde que gerou propostas teóricas e práticas: elaboração de políticas públicas saudáveis; a criação de meios ambientes que protejam a saúde; o fortalecimento da ação comunitária; o desenvolvimento de habilidades pessoais; e a reorientação dos serviços de saúde (WHO, 1986; OTTAWA, 2002).

² A 8ª Conferência Nacional de Saúde foi um marco na história do SUS por vários motivos. Foi aberta em 17 de março de 1986 por José Sarney, o primeiro presidente civil após a ditadura, e foi a primeira CNS a ser aberta à sociedade; além disso, foi importante na propagação do movimento da Reforma Sanitária. A 8ª CNS resultou na implantação do Sistema Unificado e Descentralizado de Saúde (SUDS), um convênio entre o INAMPS e os governos estaduais, mas o mais importante foi ter formado as bases para a seção "Da Saúde" da Constituição Brasileira de 5 de outubro de 1988. A Constituição de 1988 foi um marco na história da saúde pública brasileira, ao definir a saúde como "direito de todos e dever do Estado". Disponível em: <https://sistemaunicodesaude.weebly.com/histoacuteria.html>

³ Propõe que a Educação para o século XXI deva estar fundamentada em torno de quatro aprendizagens: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser.

⁴ Instituída em 1996, em seu capítulo IV define os objetivos do ensino superior, dentre os quais destacam-se: estimular a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo e o conhecimento dos problemas do mundo presente.

⁵ As DCNs constituem um padrão geral de orientação para a elaboração dos projetos político-pedagógicos e currículos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. A primeira resolução com diretrizes para a área da Saúde – Resolução CNE/CES nº 1.133/2001 – de 7 de agosto de 2001, que dispõe sobre as DCNs dos cursos de Medicina, Enfermagem e Nutrição, apresenta elementos sobre perfil, competências e habilidades dos egressos, conteúdos curriculares, estágios e atividades complementares, organização do curso, acompanhamento e avaliação que atendam às demandas do SUS (BRASIL, 2001b).

relatório Flexner⁶ que defendia os modelos hospitalocêntricos, baseados na atenção curativa, individualizada e unicausal da doença (MITRE, et. al 2008; CECCIM, 2004).

Nessa visão, o professor passa a ser apenas um executor de tarefas, cumprindo regras sem modificar a sua ação ou questionar este raciocínio. Para Schön (2000), esta perspectiva de ensino foca na racionalidade técnica, pois os alunos são "treinados" a resolver problemas como se eles fossem dados a uma realidade única. Não são orientados a formular os problemas, e os objetivos a serem alcançados pautados na reflexão para a resolução dos problemas, o que alicerça as metodologias ativas.

A partir dessa contextualização, este estudo busca analisar a prática do professor que está em processo de ruptura com a proposta tradicional no ensino, reconstruindo o seu papel nos cursos de graduação em saúde, de instituições de ensino superior (IES), as quais implantaram propostas pedagógicas com metodologia ativa em seus currículos, desde 2012.

Também por atuarmos em uma destas IES, como coordenadora de um curso de graduação em saúde e professora nesta área, por mais de 15 anos, podemos afirmar que questionamentos e incertezas relacionados à prática docente vêm acompanhando nossa trajetória profissional.

No último quinquênio, a instituição em que atuamos investiu em metodologias ativas de aprendizagem, e, hoje, todos os cursos superiores, incluindo os da área de saúde, são ofertados totalmente pautados nesse novo paradigma do aprendizado ativo. Nosso interesse por estudar a prática reflexiva vem sendo tecido desde então, quando iniciamos a transição do modelo de ensino tradicional para a metodologia ativa. Os questionamentos foram somados às inquietações geradas pelos desafios do novo modelo educacional implantado, o qual instiga o olhar reflexivo do professor para sua prática; e que foram reforçados mediante nosso ingresso no curso de pós-graduação *stricto sensu*, quando optamos pela inserção na área de pesquisa que envolve a Educação.

Assim, buscou-se analisar o contexto da prática reflexiva, a partir da vivência dos professores que atuam com as metodologias ativas nos cursos de ensino superior em saúde. Os resultados da presente pesquisa podem servir também como fonte de reflexão para as instituições de ensino, pois permitirá analisar lacunas, pontos fortes e fracos que devem ser

⁶ Em 1910, foi publicado o estudo *Medical Education in the United States and Canada – A Report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* que ficou conhecido como o Relatório Flexner (Flexner Report) e é considerado o grande responsável pela mais importante reforma das escolas médicas de todos os tempos nos Estados Unidos da América (EUA), com profundas implicações para a formação médica e a medicina mundial (FLEXNER, 1910).

avaliados de forma contínua, para a consolidação dessas propostas metodológicas inovadoras; bem como contribuir para o aprimoramento epistemológico da prática docente reflexiva.

Partindo do pressuposto de que o contexto de ensino e da prática reflexiva dos professores influencia o desenvolvimento da metodologia ativa em saúde, esta pesquisa buscou responder aos seguintes questionamentos: O professor desenvolve a prática reflexiva para a formação de cidadãos e profissionais de saúde comprometidos com a realidade social e de saúde do país? Como a metodologia ativa contribui para a construção da prática reflexiva do professor que atua com esta proposta pedagógica?

Assim, tendo como objeto de estudo o desenvolvimento da prática docente reflexiva dos professores que atuam com metodologias ativas em saúde, direcionam-se os estudos sobre referenciais teóricos que abordam essa temática, a qual é foco de estudo de vários autores como John Dewey (1859-1952); Donald Schön (1992; 2000), Kenneth Zeichner (1993, 1996; 2003), António Nóvoa (1999); Isabel Alarcão (2005), Carlos Marcelo Garcia (1992), entre outros.

2 Objetivos

2.1 Objetivo Geral

Analisar o contexto da prática reflexiva, a partir da vivência dos professores que atuam com as metodologias ativas, nos cursos de ensino superior em saúde.

2.2 Objetivos Específicos

- Conhecer o perfil e a trajetória profissional dos professores que atuam com metodologia ativa no ensino em saúde;
- Identificar as atitudes e os saberes mobilizados pelos professores na prática reflexiva com metodologia ativa.
- Analisar o papel institucional no desenvolvimento das ações pedagógicas para a construção da prática docente reflexiva.

3 Referencial Teórico

3.1 A construção da prática docente reflexiva na saúde

O referencial que conduziu a compreensão sobre a temática, na perspectiva da prática reflexiva dos professores que atuam com metodologia ativa no ensino superior em saúde, foi pautado nas transformações cíclicas do ensino em saúde, em seu contexto histórico e pela crescente demanda por reflexões pedagógicas para a formação do cidadão, no século XXI.

A abordagem teórica que norteia o desenvolvimento deste estudo se fundamenta no uso de metodologias ativas de ensino como possibilidade para a construção da prática reflexiva do professor na saúde. Portanto, inicialmente aborda-se a construção da prática docente reflexiva em saúde; que envolve a trajetória profissional do professor, as mudanças no ensino superior, o contexto da metodologia ativa e por último a aproximação da metodologia ativa e a prática reflexiva.

As preocupações com a construção da prática docente reflexiva não são recentes. Porém, hoje, tais inquietações aumentam diante das desigualdades socioculturais em que se vive e os desafios que o futuro iminente coloca. A sociedade contemporânea pede um perfil docente que ultrapasse a racionalidade técnica de um fazer instrumental, para uma perspectiva que busque ressignificar o papel do professor, o qual deve buscar os pressupostos teórico-metodológicos, considerados inovadores e mais avançados para a sua formação (CUNHA, 2007).

Se pensar em promover as mudanças no ensino que o mundo precisa, é importante que se compreenda que esse processo, necessariamente, não será uma educação para o conformismo, mas voltada à liberdade e à autonomia. Surge, então, no cenário educacional, a cultura chamada “reflexiva” que representa a mudança de postura diante das condições educativas (DEWEY, 1933; SCHÖN, 1992b).

John Dewey (1959b) dedicou seus estudos ao pensamento reflexivo, defendendo que esta maneira de pensar “consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”. Schön (1992b), ao difundir e propor o pensamento reflexivo na formação do sujeito, focando o professor, embasou nas ideias de Dewey durante seu doutorado nos anos de 1970 e 1980. Portanto, ambos autores valorizam a reflexão, a partir das experiências vividas.

Assim, o referencial teórico deste estudo se apóia nos fundamentos da abordagem reflexiva de John Dewey (1933; 1959; 1978;1979; 1980; 1997; 2001; 2011) e Schön (1992; 2000). Perpassa pelas ideias defendidas por diversos autores como Kenneth Zeichner (1993), António Nóvoa (1999); Isabel Alarcão (2005), Carlos Marcelo Garcia (1992; 2016), Maurice Tardif (2000; 2001,2002), Maria Isabel Cunha (2001; 2006; 2007; 2014), José Carlos Libâneo (1990), Demerval Saviani (2007) entre outros.

3.1.1 A trajetória profissional do professor no ensino em saúde

O ensino é visto como uma profissão desempenhada por professores, envolto pela incerteza e mudanças contínuas. É considerado uma profissão, uma atividade, ocupação, tradição, herança familiar que sofre influência histórica, de uma ideologia conservadora, monitorada pela política e com predomínio crescente da feminização em constante movimento (DEWEY, 1980b; DAY, FLORES, 2001). Neste contexto Cunha (2007) define esta profissão que está em ação, em processo, em movimento como profissionalidade.

O ensino é uma prática social e humana complexa. Ele é modificado pelos saberes, ação e a relação existente entre professores e alunos, pelo contexto onde estão inseridos (institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais) e pelos sujeitos que participam nesse processo. Considerar o ensino como prática social, situada no contexto histórico, implica analisá-lo nas dimensões culturais e sociais, de forma articulada e que compromete os envolvidos que se influenciam mutuamente (CONTRERAS, 2002).

Ensinar não significa simplesmente transmitir e ou adquirir conhecimentos. Envolve a compreensão do homem e da sociedade onde o indivíduo em formação está inserido. Assim é necessária a reflexão sobre o próprio sentido e o valor do ensino *na* e *para* a sociedade (SAVIANI, 1983; GEMIGNANI, 2013). O ensino oportuniza o desenvolvimento profissional, é composto por um conjunto de processos e métodos que auxiliam a reflexão dos professores sobre sua própria prática, gerando mudanças, transformando ideias por meio da prática pedagógica (GARCIA, 1992).

Neste processo se forma a trajetória docente, sendo essencial que o professor entenda as teorias de ensino, as tendências pedagógicas e filosóficas, assim como recursos capazes de melhorar sua prática, alinhando suas estratégias metodológicas às concepções de educação. Tais tendências referem-se à forma de conduzir o processo do ensino, denominadas como teorias críticas e não críticas, segundo Demerval Saviani (2007).

As teorias não críticas compreendem a pedagogia tradicional, conservadora, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. Na pedagogia tradicional, o objetivo é aprender, onde o ensino comumente é centrado no professor, como transmissor do conhecimento ao aluno, que nesta posição se torna passivo. Na pedagogia nova, o foco é aprender a aprender e na pedagogia tecnicista a ênfase é no aprender a fazer (SAVIANI, 2007).

As teorias críticas envolvem a educação a partir de determinantes socioeconômicos, políticos, culturais e humanos que se fundamentam no pensamento de John Dewey, como a pedagogia libertadora e progressista, cuja educação possibilita ao sujeito construir sua realidade, nesta classificação, a ativista-espiritualista, a culturalista, a piagetiana, a montessoriana entre outras, de alguma forma, se articulam ao processo de pedagogia ativa que nasceram no século XIX contrapondo-se à Pedagogia Tradicional (LIBÂNEO, 2005).

Nesse cenário estamos repetindo um modelo já conhecido como política de reforma no ensino, que envolve a trajetória da formação dos professores. Esta crise centra-se no conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-ação, dos professores e dos alunos que envolvem o conhecimento (SCHÖN, 1982).

Segundo Dewey (1978a), na construção da profissão do professor, o conhecimento sobre o ensino envolve não somente uma base de fundamentos pedagógicos para o exercício da docência em sala de aula, mas uma abordagem que relaciona os tantos fatores sociais, culturais e profissionais, como da instituição onde acontece o processo de formação.

Dessa forma, as ressignificações curriculares que envolvem as tendências pedagógicas ditas inovadoras inferem nos princípios que norteiam um novo perfil do professor, o qual se alicerça nestas propostas formativas atuais que se articulam aos processos teórico-metodológicos ativos. Propondo, assim, uma mudança radical na educação, ao colocar o aluno, suas necessidades e capacidades no centro do processo educativo; e o professor como um facilitador deste processo, buscando a reflexão por meio de métodos ativos e a resolução de problemas reais (GARCIA, 1999).

Considerando que os professores da saúde tiveram sua formação como bacharel, consolidados por meio de formação tradicional disciplinar, voltada especialmente para esse fim, se vê agora diante da necessidade de atualização nas abordagens e nas novas maneiras de ensinar em saúde (PIMENTA, 2012). Assim, buscando o entendimento destes movimentos que norteiam a prática docente no contexto reflexivo com a metodologia ativa, a seguir apresentam-se os processos de mudanças no ensino superior em saúde.

Neste movimento do contexto da profissionalização, a profissão docente é questionada no sentido de constituir-se como profissão a partir de seus saberes/conhecimentos ou de sua base epistemológica (SCHÖN, 2000).

3.1.2 Elementos constitutivos da prática docente reflexiva

No Brasil e no exterior, nas décadas de 1980 e 1990, a prática reflexiva vem-se inserindo cada vez mais na área de formação de professores, apresentando-se nas reformas educacionais que conduzem a formação de professores no país (BRASIL, 2001). A compreensão dos pressupostos que perpassam a práxis do professor, enquanto campo de saberes/conhecimentos e de investigação do trabalho docente produzidos pela reflexão constrói os elementos da prática reflexiva.

A “Epistemologia da Prática Reflexiva” ou corrente do “Professor Reflexivo”, como concepção teórico-metodológica para a formação de professores, surgiu de um movimento mundial de reformas educacionais. Esta perspectiva foi proposta por estudiosos que discutiam a formação inicial e continuada de professores em diversos países, tais como John Dewey (1933; 1959); Donald Schön (1983; 1987 e 2000) e Kenneth Zeichner (1993), nos Estados Unidos; Pérez Gómez (1990 e 1992) e Marcelo García (1992 e 1999), na Espanha; António Nóvoa (1992) e Isabel Alarcão (1996), em Portugal.

Para Tardif (2002), o termo epistemologia da prática conceitua como “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Por saberes o autor descreve que são hábitos, atitudes, conhecimentos, competências, habilidades; ou seja, aquilo que geralmente é conhecido por saber, saber-ser e saber-fazer.

Entende-se que a epistemologia da prática reflexiva pode ser apreendida por meio de estratégias desenvolvidas no campo de investigação e de saberes do fazer docente, a partir da ação contextualizada e articulada com os processos de aprendizagem e os saberes da vida. Neste aspecto ela é delineada como um campo teórico-metodológico de referência para estudos sobre os processos de formação docente e, ao mesmo tempo, como perpassada pelos saberes ou conhecimentos presentes na prática educativa (ZEICHNER, 1993).

Segundo Schön (2000), a epistemologia da prática é como um “modelo de conhecimento profissional implantado em níveis institucionais nos currículos e nos arranjos para a pesquisa e para a prática”. Para o autor, a base epistemológica se produz na reflexão, por meio dos problemas que surgem na prática diária dos profissionais. Assim considera que a

prática reflexiva pode ser construída com os saberes e os sentidos por ela produzidos; ou seja, o pensamento em que está alicerçada. Para Schön (2000, p. 69), “a postura reflexiva, além de (re) significar a prática promove a construção contínua de saberes em ação”.

A palavra saber envolve a capacidade de analisar, pensar sobre conhecimentos de um objeto ou de uma realidade. Assim, o saber abrange a compreensão e interpretação do conhecimento, o qual é construído pela racionalidade e motivação do sujeito por meio de escolhas e decisões (TARDIF, 2002).

Desse entendimento processam-se três pressupostos de saber: a subjetividade, o julgamento e a argumentação. Na subjetividade, o saber é idealizado sob o modelo biológico ou com uma série de conteúdos teóricos construídos pelo sujeito. O saber pelo julgamento é visto sob o modelo positivista em que os valores e as vivências são excluídos. E a perspectiva do saber na argumentação é percebida pela capacidade discursiva a favor de algo, desde que não seja por meio de bases teóricas empíricas (SCHÖN, 2000).

O estudo do saber que permeia a prática reflexiva é considerado por Nóvoa (1995) os saberes que o professor domina para desempenhar sua atividade profissional, classificando-os em três tipos: saberes da disciplina, saberes pedagógicos e saberes da experiência. Os saberes de experiência provêm da prática, construídos na prática social e pedagógica diária do professor. Os saberes docentes, segundo Tardif (2002), são agregados à experiência coletiva e individual do professor, como *habitus* e habilidade de saber, saber fazer e saber ser.

Dessa forma, de acordo com Tardif (2011), são os saberes docentes, ou saberes da ação docente, entendendo-os como saberes provenientes da ação situada e reflexiva da profissão docente, os quais o professor manipula para enfrentar as situações advindas do seu cotidiano. São saberes que contêm em si os conhecimentos proporcionados à educação pelas ciências humanas, os saberes pedagógicos da interação com os alunos, da elaboração e experimentação de hipóteses de trabalho, até a reinvenção de técnicas, procedimentos e recursos do seu cotidiano pedagógico, também conhecido como conhecimentos tácitos da racionalidade técnica.

Nesse sentido, analisar estes saberes envolve conhecer sua origem, compreender como se integram e são desenvolvidos na prática docente, formando a identidade profissional do professor. Assim pode-se perceber como os professores fundamentam e pensam sua prática pedagógica. A proposta de Schön (2000) critica a prática pautada na racionalidade técnica, que, por si, não atende às demandas e aos problemas do ensino. O autor também é contrário à visão simplista do profissional com o conhecimento, propondo uma nova racionalidade: a construcionista, a qual envolve problematização.

Esta abordagem, pautada na resolução de problemas de forma ativa, preza pelo conhecimento do sujeito enquanto profissional, histórico e social, que, por meio da sua prática, aciona um talento artístico (competência profissional, fruto da reflexão na ação) para resolver as situações de conflito. Com este olhar, o autor foca ações para a resolução de problemas que se manifestam entre o conhecimento e a técnica, a qual nomeou como conhecimento prático (SCHÖN, 2000).

Segundo Schön (2000) descreve sua teoria de prática reflexiva, para a formação de um profissional reflexivo:

“A prática reflexiva é uma experiência de alta intensidade interpessoal. O dilema da aprendizagem, a vulnerabilidade dos estudantes e os universos comportamentais criados por professores e estudantes influenciam criticamente os resultados pedagógicos. Tais questões são igualmente importantes na sala de aula, mas tendem a serem mascaradas por hábitos convencionais de leitura e anotações. Os professores em uma aula prática reflexiva são chamados mais abertamente a examinar as teorias em uso que eles trazem para a instrução”.

Para Schön (2000), a construção da prática docente é aquela que situa os problemas reais centrados na análise reflexiva da ação. Investiga as características do “pensamento prático”, ou seja, o pensamento reflexivo, considerado aquele que o professor ativa quando enfrenta os problemas complexos da prática no contexto real, em busca de soluções e transformações da realidade (DEWEY, 1959b).

Para a realização da prática reflexiva, Schön (2000) destaca quatro elementos básicos constitutivos: a reflexão sobre o professor, sobre sua linguagem, seus valores, sua compreensão e sobre o modo de como definem seu papel. No entanto, abordar a prática docente reflexiva implica analisar as condições em que estas se desenvolvem e os efeitos que causam, a fim de que os professores se tornem sujeitos e transformadores do seu fazer docente.

As reflexões para a análise e a compreensão dos elementos da prática pedagógica, enquanto campo de saberes e de investigação do trabalho docente, ainda estão em desenvolvimento, sendo um campo de estudo complexo dessa ação (CUNHA, 2014; LIBÂNEO, 2009). Esses elementos englobam as dúvidas geradas pela própria atividade de ensinar, tais como: o que se ensina, para que se ensina e como se ensina. Além destes, Pimenta (2012) supõem que os elementos constitutivos da prática reflexiva envolvem a articulação do projeto político-pedagógico do curso (PPP), com o planejamento, a organização das aulas, as metodologias e estratégias de ensino aplicadas, assim como a avaliação, a relação

professor-aluno, a compreensão do professor sobre seu papel na formação profissional como sujeitos e cidadãos que refletem.

Nesta linha de pensamento, Schön (1982, 1987, 1992b) entende que a teoria e prática devem estar juntas, questionando-se refletidamente sobre a articulação entre elas. Fazendo assim surgir aquilo que denominou como noções fundamentais da prática reflexiva: o conhecimento na ação (*knowing-in-action*), a reflexão na ação (*reflection-in-action*), a reflexão sobre a ação (*reflection-on-action*) e a reflexão sobre a reflexão na ação (*reflection on reflection-in-action*), noções que fazem olhar por meio de novas lentes o papel do professor.

Schön (2000, p. 34) descreve uma relação de cinco situações relacionadas à reflexão-na-ação:

- respostas e resultados esperados como certos, gerados pelo conhecer-na-ação, conhecimento tácito, espontâneo,
- respostas e resultados inesperados que chamam a atenção;
- respostas que geram uma reflexão-na-ação, ou seja, o pensamento se concentra na surpresa da resposta gerada inesperada;
- o pensar crítico, analisando as estratégias de ação, a compreensão do que aconteceu e resolver problemas;
- buscar novas ações, para analisar atitudes para mudar a situação para melhor.

Segundo Garcia (1992), estudiosos ingleses analisaram várias atitudes julgadas essenciais ao professor reflexivo e que se constituem em habilidades cognitivas e metacognitivas que, dominadas, permitem atuar de determinada forma e em determinado contexto. Tais atitudes que, mediante estratégias e atividades, possibilitam a construção de um pensamento e de uma prática reflexivos. Esses saberes/conhecimentos e atitudes também se alicerçam nos pensamentos de Schön (1992) e Dewey (1959a), os quais foram assim descritos:

- a) empíricos: realiza análises por meio da seleção de dados objetivos ou subjetivos no ambiente da sala de aula;
- b) analíticos: são necessários para a avaliação dos dados e o desenvolvimento da teoria;
- c) avaliativos: são estudados com os processos normais da atividade: valores, emissão de conceitos, importância de resultados;
- d) estratégicos: planejamento da ação e a sua implantação, de acordo com a análise realizada;
- e) práticos: relaciona a teoria com a prática para alcançar objetivos definidos previamente;

- f) comunicação: facilita o compartilhamento de ideias em prol do trabalho em equipe e da discussão em grupo;
- g) mentalidade aberta: ausência de preconceitos, parcialidades e hábitos que obstruem o entendimento, negando novos problemas e novas ideias. Permite-se escutar e respeitar as diversidades, reflete sobre as formas possíveis para melhorar o que já existe;
- h) responsabilidade: responsabilidade intelectual que considera os efeitos de uma postura, assumindo-a. Garante a integridade, a harmonia daquilo que se defende e leva à busca de objetivos educativos e éticos da prática docente, não apenas os utilitários;
- i) entusiasmo: predisposição para enfrentar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina.

Desta forma Dewey (1959b) supõe que a prática reflexiva aparece como uma possibilidade de os professores refletirem sobre suas ações, pois ajuda a pensar no que aconteceu e assim rever as ocorrências da prática. Para realizar a prática reflexiva, é necessário rever a composição do pensamento reflexivo que acontece nas relações sociais (DEWEY, 1959b; SCHÖN, 1982).

Segundo John Dewey (1980b), a prática reflexiva:

“é a ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas ideias e que integra um desejo ativo de escutar mais do que um lado, de acolher os fatos independentemente da sua fonte, de prestar atenção sem melindres a todas as alternativas, de reconhecer o erro mesmo relativamente àquilo em que mais acreditamos, é a mentalidade aberta, é procurar os propósitos educativos e éticos da própria conduta docente, e não apenas os utilitários” (DEWEY, 1989. p. 43- 44).

Diante disso Fontana (2013) acrescenta que “a prática reflexiva é a busca de um equilíbrio entre o ato de rotina e o ato de reflexão”, já que a prática deve ser pensada diariamente pelos professores, tornando a reflexão uma constante em suas vidas. Ao realizar a prática reflexiva, o professor não se mantém completamente satisfeito com o seu trabalho, ou seja, sai da zona de conforto e de rotinas que levam a desenvolver a postura automática em suas práticas (SCHÖN, 2000).

Já Alarcão (2002) se refere à prática reflexiva como a compreensão que "assenta na capacidade de escutar, de observar e de pensar; mas também, na capacidade de utilizar as várias linguagens que permitem ao ser humano estabelecer contatos no mundo contemporâneo". São atitudes que vão além da capacidade técnica, permitindo ações que instigam os alunos a refletirem diante de situações complexas e desafiadoras.

Segundo Schön (2000), ainda há muita dificuldade dos professores realizarem a prática reflexiva no cotidiano, principalmente se desenvolvem o seu papel pautado na solução lógica e racional dos problemas, conduzida pelo modelo tradicional e autoritário.

Ao refletir sobre a prática, o professor não conhece apenas a sua ação, mas passa a conhecer melhor a si mesmo:

[...] ao construirmos o conhecer de um dado objeto, não é somente ele que se torna conhecido, mas essencialmente o próprio sujeito, isto é, o conhecimento de algo é também, simultaneamente, um autoconhecimento (DEWEY, 1979b).

As dificuldades que permeiam a construção da prática reflexiva passam pela reduzida participação ativa dos professores no planejamento das políticas institucionais; a formação profissional pautada na racionalidade técnica; o dilema que se confronta entre a rotina e a reflexão na prática cotidiana do professor, diante das condições objetivas de trabalho (NÓVOA, 1997). Schön (1992a) ainda ressalta “a reflexão que não se torna ação política, transformadora da própria prática, não tem sentido no horizonte educativo”. Por isso, é inegável que a prática reflexiva contribui, positivamente, para a promoção da atuação docente, desde que o mesmo acompanhe os processos de mudanças educacionais.

3.2 Processos de mudanças no ensino superior em saúde

Segundo John Dewey (1978a), a sociedade é o processo de formar relações, trocar experiências e valores em comum. Dewey defende que a filosofia social e a política devem estar em sintonia com os valores sociais da comunidade humana. Afirma Dewey:

Sociedade significa associação, reunião de pessoas para, através de inter-relações e ações, do melhor modo a levarem a efeito todas as formas de experiência, formas que ganham valor e vigor à medida que venham a ser mais e mais partilhadas (1978a, p. 200).

Desde o século XVI, as mudanças econômicas nestas sociedades, principalmente no Ocidente europeu, mantinham o pensamento racional para resolver os problemas no ensino, explicar os fatos e avançar no pensamento científico das ciências sociais em saúde. Os chamados racionalistas possuíam uma lógica para o controle social, a qual era justificada e passiva de compreensão por ser construída pelos próprios indivíduos, controlando assim por meio de normas, códigos e leis os seus atos, em uma sociedade feudal marcada pelo autoritarismo (IBÁÑEZ E MARSIGLIA, 2000).

Nesta sociedade a autoridade feudal, assim como as organizações e instituições da época, eram consideradas irracionais e injustas pelos “ideólogos da burguesia” conhecidos como iluministas, por bloquear a liberdade de pensamento do indivíduo e a igualdade social. Tais pensamentos levaram a reflexões sobre as possibilidades e limites da razão, com diferentes linhas filosóficas, entre elas encontra-se o positivismo, pois era necessário tirar o controle das ciências dos senhores feudais que controlavam os interesses políticos e econômicos (COMTE, 1972).

Esse tipo de educação se mostrava insuficiente diante das inúmeras mudanças históricas, sociais e econômicas e também pelo interesse que os Estados Unidos mantinham sobre a saúde da população européia, com o intuito de manter as pessoas mais saudáveis e ativas, para aumentar sua produtividade e reduzir os custos no sistema "industrialista" vigente, por meio de uma doutrina pautada no racionalismo técnico (PEREIRA; FERNANDES, 2013).

Segundo Dewey (1959b), era preciso formar uma nova civilização para transformar o “industrialismo” em uma nova cultura capaz de produzir uma sociedade democrática, em condição de autorregular-se e de controlar com a inteligência experimental as consequências de suas ações. Esta posição de Dewey torna-se oportuna, durante a crise econômica de 1929, considerada a era das revoluções, onde atravessavam momentos de angústia representada pela Primeira Guerra Mundial e a real crise do capitalismo instalado, com ensino autoritário e militar.

As escolas que atuavam dentro de uma linha de obediência e submissão não eram efetivas quanto ao processo de ensino-aprendizagem. Seus trabalhos alinhavam-se com o pensamento liberal norte-americano e influenciaram vários países, inclusive o movimento da Escola Nova no Brasil. Este movimento, denominado “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, de 1932, promoveu a renovação das ideias e das práticas pedagógicas, causando mudanças profundas na educação tradicional, denominada de "escola clássica", com ensino autoritário, disciplinar, centrado apenas no aspecto conceitual do conhecimento, sem relação com sua finalidade prática (DEWEY, 1978b).

Anísio Teixeira (1968), por ter sido aluno de John Dewey na Universidade de Columbia, em Nova Iorque, e pela estreita relação com os pensamentos deweyanos, buscou difundir tais ideias na educação brasileira, porém não alcançou êxito na década de 1930. Os motivos se deram pelo alto custo desta escola para o Estado e suas mantenedoras, a restrição gerada pela ditadura Vargas e posteriormente no período pós-guerra e pós-Estado Novo (1959) que foi bloqueada pelo Golpe Militar (1964), impedindo a educação para a democracia (DEWEY, 1933).

Com a Revolução Industrial, movimentos sociais do proletariado denunciavam as péssimas condições de trabalho, nas quais os trabalhadores e seus familiares adoeciam, reivindicando ações de saúde. O levantamento de dados sobre natalidade, morbidade e mortalidade, nos sistemas de saúde nacionais, gerou preocupação com as limitações no ensino, o controle da atividade profissional, aumentando a necessidade de normatizar as práticas e os saberes médicos (PEREIRA; LAGES, 2013).

Pensando na avaliação da formação médica nos Estados Unidos e Canadá, a Fundação Carnegie solicitou ao professor e filósofo Abraham Flexner, da Universidade de Johns Hopkins (EUA), para avaliar cerca de 100 escolas médicas nos Estados Unidos e Canadá. Publicou o relatório Flexner com resultados preocupantes em relação ao ensino, à qualificação docente, à heterogeneidade dos conteúdos e à prática fora dos hospitais, se tornando paradigma para o ensino nas carreiras biomédicas com movimentos de reformas curriculares e no processo de ensino-aprendizagem (FLEXNER, 1910).

Flexner defendia um aprendizado pautado na prática, no laboratório e nas clínicas, combatendo o aprendizado por mera memorização, reconhecendo a necessidade de articular a filosofia na formação médica. E apesar das críticas destinadas ao modelo biomédico determinado por Flexner, as suas contribuições e avanços científicos para a profissão médica são reconhecidos (PAGLIOSA, DA ROS, 2008).

Flexner fundamentou o relatório no sucesso do modelo da universidade alemã de Humboldt, com ensino integrado à pesquisa e à crescente especialização por disciplinas, indicando a divisão do curso em disciplinas básicas e clínicas, a criação dos departamentos e o sistema de créditos; com concepções extremamente positivistas. Prevalecendo o currículo fragmentado, com enfoque na biologia para compreender o adoecimento, sem qualquer tipo de relação entre as disciplinas, focado no ensino tecnicista, combatendo a escola humanista e religiosa (NUNES, 2010).

Dessa forma, os currículos dos cursos de graduação em saúde no Brasil seguiram no paradigma da racionalidade técnica, sob a influência do mercado e serviços de saúde, com o aumento considerável na quantidade e dicotomia das disciplinas, com os pré-requisitos para o ciclo básico (biologia, física, fisiologia, anatomia entre outras) para depois de dois anos estudar os conteúdos específicos da área, fragmentando o conhecimento, dificultando articular e desenvolver atividades integradas (OLIVEIRA, 2007). Sendo estas as características do modelo tradicional, segundo Saviani (2009b), marcado pela divisão técnica e social do trabalho.

No começo do século XX, a aprendizagem ainda era centrada na busca da escrita, leitura e cálculos básicos. De uma forma geral, não havia a preocupação em instigar o aluno a pensar e ler criticamente, ou para comunicar-se com clareza, fundamentando suas ideias em conhecimento científico (BRANSFORD, 2007).

O século XX foi marcado pela ênfase nas ciências biológicas e rigor científico nas práticas em saúde fragmentadas. Houve o fortalecimento do paradigma da disciplinarização, ênfase na transmissão de conhecimentos, reduzindo a atenção social do adoecimento (ALMEIDA, 2008; LAMPERT, 2002). Com isso aumentou o investimento em ações curativas, hospitalocêntricas, reduzindo o olhar para a atenção humanizada e integral. Tais práticas levaram à concepção da formação em saúde conhecida como “flexnerização”, ou seja, valorizando os aspectos biológicos, negação dos saberes populares, com ênfase na medicalização, cura, especialização e tecnologias (AZEVEDO, et al., 2013).

A industrialização e a entrada da tecnologia de alta complexidade na saúde promoveram evolução no diagnóstico e no tratamento das doenças, voltados para o mecanicismo da indústria cultural e a liberdade de mercado, marcando a chegada do neoliberalismo. A evolução da ciência médica aumentou a sobrevida humana, alterou o perfil epidemiológico e a desestabilização do sistema de saúde, contribuindo para a necessidade de profissionais da saúde. Por outro lado, o alto custo da tecnologia gerou colapso da rede pública, pela escassez financeira e de recursos humanos para atender a esta demanda (GEOVANINI T, 2005).

Com a crise na saúde pública instalada, a atenção na Previdência Social aumentou, gerando maior procura pela medicina privada e para cura individual, crescendo a oferta de trabalho dos profissionais na assistência hospitalar. Em meio a este contexto surgiu como projeto contra hegemônico o movimento da reforma sanitária, contestando as reformas flexorianas que tiraram a prática do ensino médico dos ambulatórios e casas dos pacientes para a sala de aula e laboratórios, onde os estudantes aprendiam a ver “doenças e não doentes” (CARNEIRO, 1978). Somado a isso, o movimento internacional de promoção da saúde e a 8ª Conferência Nacional de Saúde no Brasil reorientam os serviços de saúde para ações comunitárias (DE OTTAWA, 2002; BRASIL, 1986).

Em 1988, o marco histórico da reforma sanitária veio com a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), com o propósito de nortear a “formação em saúde”. Porém, o relatório da 8ª Conferência na Lei Orgânica da Saúde – n. 8.080/1990 (BRASIL, 1990); não contemplou os fundamentos pedagógicos necessários para a formação técnica, ética e política

dos profissionais que atuariam no SUS, com os princípios de equidade, integralidade, universalidade e participação social (BRASIL, 2006a; BRASIL, 2014a).

Nesse contexto, evidenciou-se que o ensino universitário precisava promover a articulação das políticas públicas, serviços de saúde e universidades, para uma formação profissional mais integrada aos princípios do SUS, para benefícios mútuos, entre o ensino e a qualidade assistencial prestada à população (BRASIL, 2006a).

Iniciaram-se as primeiras experiências de reforma curricular “anti-Flexner”, com o objetivo de reinventar as práticas de produção em saúde e da formação em saúde. Este movimento entendia que as escolas médicas não ofereciam uma formação de base cultural e filosófica; não integravam as humanidades à realidade social, não se preocupavam em orientar para pensar, ler criticamente, ou promover espaços para discussão, pautando-se no conhecimento científico, pois o enfoque era experimental (ALMEIDA FILHO, 2010).

O próprio Flexner reconhecia (1910) que não havia nas escolas médicas uma formação de base cultural e filosófica (OLIVEIRA, 2007). As mudanças nos saberes e na organização das práticas médicas relacionaram-se às várias percepções sobre a relação saúde e doença em determinados períodos históricos, além da necessidade de recursos tecnológicos para atender a essas questões e à criação das diversas formas de organizar a atenção à saúde (LAMPERT, 2002; COMTE, 1978).

Foi o século XX que impulsionou mudanças no desenvolvimento científico e tecnológico, dentro da tendência mundial, as áreas do conhecimento se ampliaram, e as especialidades se multiplicaram, novas profissões surgiram na área da saúde, porém pautadas no modelo flexneriano. Com isso houve uma série de reformas e fechamentos de escolas que tornaram o relatório de Flexner um paradigma para a formação de profissionais de saúde (BAPTISTA; BARREIRA, 2000).

O modelo de ensino *humboldtian*⁷ voltado para a resolução dos problemas pautados na ciência e pesquisa, e o modelo napoleônico⁸, no qual o ensino separa-se da pesquisa, influenciaram as universidades brasileiras. O modelo napoleônico promoveu a organização da

⁷ **Modelo Humboldtian:** modelo educacional implantado na Alemanha no século XIX, com o intuito de favorecer a expansão industrial pelo avanço da ciência. Estabeleceu-se na Universidade de Berlim, em 1810. Enfatiza a importância da pesquisa na universidade, e mais do que isto, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação. No Brasil este modelo inicia pela Lei 5.540/68 (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002a; DE PAULA, 2002).

⁸ **O modelo napoleônico** caracterizado por escolas isoladas de cunho profissionalizante, com dissociação entre ensino e pesquisa e grande centralização estatal, com uma concepção educacional fundamentada nas necessidades práticas da classe dominante, sendo um dos exemplos mais antigos de instrumentalização da universidade pelo Estado, exercida por mediação da legislação e controle financeiro (DE PAULA, 2002).

universidade no Brasil e vem sendo reajustado pela incorporação de elementos que prevalecem na sociedade civil e geram aproximação da universidade com as demandas do mercado. Mesmo com as diferenças que existem entre esses modelos, poucos mantiveram relação com a perspectiva democrática da saúde (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; SAVIANE, 2010b).

A partir do século XX, a escola tradicional continua a demonstrar inadequações no que se refere à universalização do ensino e à continuidade do projeto da democracia. Chega a crise da modernidade, a partir do pós-guerra para a mudança de modelo de ensino na saúde pautado na responsabilidade social, com conhecimento, habilidades e atitudes capazes de atender com qualidade às necessidades e demandas da população brasileira para a resolução de problemas, sendo imprescindíveis as reformas curriculares (CYRINO EG; TORALLES-PEREIRA ML, 2004).

Na educação, a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) define os objetivos do ensino superior, dentre os quais destacam-se: estimular a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo e o conhecimento dos problemas do mundo presente. A LDB orienta a construção de currículos pautados em problemas reais, gerando redes de reciprocidade nos cenários de estudo (BRASIL, 2002; BRASIL 2010). Tais orientações são reforçadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos da área de saúde, com olhar às demandas sociais do Sistema Único de Saúde - SUS (BRASIL, 2004a).

Pontua-se, também, na educação, o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (DELORS, 1999) e a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) que orientam superar o modelo de ensino hegemônico biologicista, individual, centrado na doença por um modelo de atenção à saúde inclusiva, universal e integral, acolhendo as demandas sociais do Sistema Único de Saúde (SUS), articulando a universidade, o serviço e a comunidade e estimulando a resolução dos problemas do mundo real, por meio de uma relação recíproca, reflexiva e ativa dos envolvidos (BRASIL, 2007).

Da mesma forma, para as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), não há como separar as transformações ocorridas no mundo do trabalho do processo de formação profissional que nesse cenário irá atuar. Isto implica no desafio de reorientar a prática docente em saúde, pensando no perfil do aluno, no perfil do egresso, em consonância com as mudanças socioeconômicas, políticas, culturais, tecnológicas e científicas contemporâneas (BRASIL, 2002a; BRASIL, 2008).

Além disso consideram-se o movimento internacional de promoção da saúde, com a elaboração de políticas públicas saudáveis, a criação de meios ambientes que protejam a saúde, o fortalecimento da ação comunitária, o desenvolvimento de habilidades pessoais e a reorientação dos serviços de saúde.

Porém para que ocorram mudanças na formação dos profissionais que vão atuar no SUS, as instituições de ensino devem rever o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva reflexiva, favorecendo a autonomia e protagonismo do estudante, promovendo a transdisciplinaridade com a construção de redes sociais, promovendo a saúde e resolvendo problemas reais na graduação (BRASIL, 2005a). Desta forma, essas demandas envolvem a construção de um novo sentido ao fazer docente, imerso nos modelos ativos de ensino nas dimensões reflexiva, ética e política (BASSALOBRE, 2013; CONTRERAS, 1990).

Envolvendo as áreas da saúde e da educação, considera-se a política neoliberal que tem exercido uma forte influência na organização filosófica e pedagógica das universidades. Uma das características das políticas neoliberais é reproduzir a organização do campo empresarial. Desta forma conduzem o raciocínio simplista e enganador, pautado nos mecanismos que conduzem à eficácia do treinamento, avaliação, controle, mediação, disciplinamento e estímulo à produtividade, como se funcionassem de forma similar no ensino universitário em saúde (CHAUI, 2003).

No Brasil, o Centro Latino-Americano de Tecnologia Educacional em Saúde, CLATES (1972-1983), e o Núcleo de Tecnologia Educacional em Saúde - NUTES criaram o CLATES/NUTES, por meio de um convênio firmado entre a OPAS e o governo brasileiro, junto à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como uma das estratégias operacionais e das políticas regionais da OPAS para reorientar a formação de recursos humanos em saúde e divulgar a Pedagogia Médica (BRASIL, 2005f ; ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD, 1983; PIRES-ALVES, 2011).

A primeira resolução com diretrizes para a área da saúde – Resolução CNE/CES 1.133/2001 – dispõe sobre as DCNs dos cursos de Medicina, Enfermagem e Nutrição, as quais norteiam o perfil, competências e habilidades do egresso desses cursos, assim como os componentes curriculares, os estágios e atividades complementares, a organização do curso, seu acompanhamento e avaliação (BRASIL, 2001e). As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) envolvem as orientações gerais para a elaboração dos currículos e dos projetos político- pedagógicos (PPP) dos cursos que devem ser adotados por todas as instituições de ensino superior (IES). As diretrizes propõem ainda que os currículos,

(...) possam construir perfil acadêmico e profissional com competências, habilidades e conteúdos, dentro de perspectivas e abordagens contemporâneas de formação pertinentes e compatíveis com referenciais nacionais e internacionais, capazes de atuar com qualidade, eficiência e resolutividade, no Sistema Único de Saúde (SUS), considerando o processo da Reforma Sanitária Brasileira (Brasil, 2001, p. 3).

Além disso, as DCNs objetivam estruturar novos modelos de formação que promovam a flexibilidade e a diversidade, na medida em que os projetos estimulam:

“o abandono das concepções antigas e herméticas das grades (prisões) curriculares, de atuarem, muitas vezes, como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações” (Brasil, 2001e, p. 2).

Nessa perspectiva, a educação pressupõe a crítica à fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas, centrando-se a aprendizagem no professor. Ao mesmo tempo em que este movimento ocorria nas escolas médicas, no debate educacional, culminando na formulação que se tornou um lugar comum das reformas curriculares brasileiras: o “aprender a aprender”, proposto nas DCNs para a formação do profissional no século XXI, tem suas bases nos ideais de Dewey (1933):

Levar os alunos dos cursos de graduação em saúde a aprender a aprender que engloba aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer, garantindo a capacitação de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidades (Brasil, 2001c, p. 4).

Nos cursos da área da saúde, as DCNs estão orientadas para auxiliar no processo de construção do SUS, em consonância com a Constituição Federal para a formação de recursos humanos em saúde, o que demanda transformações na ação político-pedagógica. Mudanças estas que envolvem um processo amplo no contexto educacional, em âmbito mundial, com enfoque à construção de relações sociais mais justas e éticas.

Assim, o contexto da prática docente em saúde não se restringe às ações no campo da racionalidade técnica. Este pensamento é expresso no Relatório Final da XI Conferência Nacional de Saúde (CNS, 2000), no capítulo Democratização das Informações:

"As Políticas de IEC (Informação, Educação e Comunicação) devem... estar voltadas para a promoção da saúde, que abrange a prevenção de doenças, a educação para a saúde, a proteção da vida, a assistência humanizada curativa e a reabilitação sob responsabilidade das três esferas de governo, utilizando pedagogia crítica, que leve o usuário a ter conhecimento também de seus direitos; dar visibilidade à oferta de serviços e ações de saúde do Sistema

Único de Saúde (SUS); motivar os cidadãos a exercer os seus direitos e cobrar as responsabilidades dos gestores públicos e dos prestadores de serviços de saúde, pautados em ações humanizadas e reflexivas".

Esse redirecionamento da formação dos profissionais em saúde, diante das transformações sociais, e consequentemente das propostas pedagógicas que dialogam frente a estas mudanças, está respaldado na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) Nº. 3, de 07 de novembro de 2001. Orientando mudança do modelo de ensino-aprendizagem em saúde desenvolvido nas universidades brasileiras para a formação dos profissionais que atuarão no Sistema Único de Saúde (SUS), pautando-se no atendimento mais humanizado à população e baseado em evidências científicas, mantendo-se protagonista, favorecido pela transdisciplinaridade, aproximação teórico-prática, e articulando o trabalho com o serviço de saúde na comunidade (BRASIL, 2001a).

As políticas nacionais que envolvem o ensino na saúde voltadas para a atuação profissional no SUS são: a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEP)⁹; Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-saúde I); Pró-saúde II; Programa de educação pelo trabalho para a saúde (PET saúde) e Programa Pró-ensino na Saúde¹⁰ (BRASIL, 2005b; 2005e, 2010; 2011).

Todo esse processo envolveu a parceria dos seguintes órgãos: Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde, Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SES-MS), Fórum Nacional de Pró-reitores das Universidades Brasileiras, Conselhos profissionais, Associações de ensino, Comissões de especialistas de ensino da SESu/MEC e a Rede Unida (REDE UNIDA, 1998).

Em 2013, a OPAS, com base no Acesso Universal à Saúde e Cobertura Universal de Saúde (Saúde Universal), aprovou uma resolução em setembro de 2013, intitulada Resolução CD52.R13: *Recursos Humanos para a Saúde: Ampliação do acesso aos Profissionais de*

⁹ **PNEP:** política voltada para o cuidado e tratamento no setor da saúde, decretada em 2004, reorienta a formação de nível superior para a saúde, com a proposta de fortalecer a atenção básica e a integração ensino-serviço. **Pró-saúde I:** promovia a cooperação técnica entre gestores do SUS e as IES, dos cursos de enfermagem, medicina e odontologia, sendo implantada em 2005. **Pró-saúde II:** programa que dá continuidade ao Pró-saúde I e que a partir de 2007 contempla mais cursos da área da saúde. **PET saúde:** implantado em 2007 no bojo dos avanços obtidos com o pró-saúde, o que fortaleceu ainda mais a parceria interministerial saúde e educação (BRASIL, 2005e; 2010; 2011).

¹⁰ **Pró-ensino na Saúde:** visa incentivar projetos de pesquisa Científica e Tecnológica na Saúde e fortalecer o Ensino em Saúde, por meio de recursos humanos e de infra-estrutura existente em distintas IES, promovido pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em parceria com a Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde do Ministério da Saúde, para fortalecer o Sistema Único de Saúde, visando à melhoria do ensino de pós-graduação e graduação em Saúde.

Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_EnsinoSaude_2010.pdf

Saúde Qualificados em Sistemas Baseados na Atenção Primária à Saúde (OPAS, 1983), que requer aumento do conhecimento dos países para oferecerem cuidados de alta qualidade na atenção primária à saúde (APS), de forma acessível, equitativa e eficiente. Com base nesta premissa, a OPAS e OMS encontraram a maior barreira para implantação, quando se depararam com o modelo biomédico de ensino dos professores atuantes na área da saúde (OPAS, 1994).

Em meados de 2014, foram implementadas novas DCNs para o curso de medicina (BRASIL, 2014a). De um modo geral orientam a integração curricular, com o uso de metodologias ativas de ensino, mecanismos de avaliação mais amplos e incentivo às orientações para as escolas de medicina. Porém os resultados desta análise ainda mostram contradição na grande maioria dos relatórios do Ministério da Educação em relação à implantação das DCNs nos cursos da saúde; ou seja, onde se preconiza um profissional crítico-reflexivo, humanista e ético, ainda mantém o currículo pautado em disciplinas centradas no professor, com avaliações que valorizam apenas os aspectos cognitivos, mesmo que tais orientações já tenham sido levantadas desde 1990 (BRASIL, 2006b).

Estudos ressaltam que as DCNs estimulam não apenas a flexibilização dos currículos de graduação, mas também a criação de projetos pedagógicos inovadores e adequados à realidade e às necessidades de saúde como fatores positivos para a metodologia ativa na saúde (CECCIM RB, FEUERWERKER LCM; 2004).

O profissional no mundo atual deve buscar o perfil flexível, proativo e consciente, entendendo que a atualização e capacitação devem estar sempre à frente das exigências do mercado (LIMA, 2015). Nessa perspectiva, Garcia (1992) afirma que o professor formador deve ter de entender que a realidade não é imutável, simplista e objetiva, e que não é possível compreender as coisas de forma fragmentada, necessitando acima de tudo estar sensibilizado de que o mundo mudou e a educação tem de mudar.

A era atual pode ser comparada como uma fase líquida, e o período histórico anterior como uma fase sólida. Segundo Bauman (1999), a fase sólida constitui um estágio de raciocínio lógico, fixo de conhecimentos transmitidos e pautado no conteudismo. Já a fase líquida se refere à condição social e contemporânea caracterizada pela dúvida, onde domina a incerteza. Nesse contexto de insegurança, situa-se tanto o pensamento quanto a prática docente reflexiva, a qual está presente nos métodos ativos de ensino, nas relações estabelecidas entre professor, aluno, conhecimento e a universidade.

Nesse contexto, entende-se que as práticas pedagógicas “sólidas” e conteudistas já não respondem mais às demandas sociais contemporâneas, as quais pedem uma nova postura docente ao conhecimento e ao aluno, entendendo que ele é o responsável pela condução desse processo. Assim, essas demandas envolvem em novas aprendizagens, e a construção de um novo sentido ao fazer docente, imerso nas dimensões reflexiva, ética e política (BASSALOBRE, 2013).

O momento atual em que se está vivendo, nomeado de “pós-modernidade”, se apresenta como uma crise que está promovendo a mudança paradigmática em todos os níveis de pensamento do ser humano, gerando a cultura de incertezas, dúvidas e indecisão, ou seja, é hora de reflexão.

3.3 A metodologia ativa

A metodologia ativa tem sido muito divulgada no ensino superior na área da saúde, mas vale destacar que sua essência não é atual, a ideia de formar profissionais de forma ativa e reflexiva surgiu entre os anos de 384 e 383 a.C. por Platão. Nesses cenários, Platão e seus adeptos refletiam, discutiam e experimentavam livremente as teorias estudadas. Acredita-se também que a prática aplicada desde os tempos primitivos, quando os jovens aprendiam por imitação, já incluía a forma ativa de aprendizagem pautada na resolução de problemas (ABREU, 2009).

A cidade de Atenas já aplicava o ensino em ambientes abertos, e o contexto do mundo era um verdadeiro laboratório para aproximar teorias e práticas concomitantes. Por outro lado, na cidade de Esparta, o modelo de educação seguia padrões militares rígidos, excluindo aqueles que não acompanhavam os resultados esperados pelo Estado. Os alunos que não atingiam os objetivos propostos no ensino recebiam fortes castigos e torturas como meios para modelar a postura. Assim historicamente o ensino-aprendizagem tem centrado na imagem do professor o conhecimento, e no aluno o dever de memorizá-lo (DOIN G.,2012).

As primeiras evidências dos métodos ativos também foram descritos na obra Emílio de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), tido como o primeiro tratado de filosofia e educação do mundo ocidental, onde destaca a prática em detrimento da teoria, para vencer os obstáculos e permitir a reflexão (ROUSSEAU, 1757).

Assim há séculos são realizadas inúmeras discussões em torno da formação médica, mas desde 1950, com o 1º Congresso Pan-Americano de Educação Médica, realizado em Lima no Peru, definiram-se em consenso as propostas de formação superior em saúde no Brasil a seguir:

Reduzir os programas de cada curso ao essencial. Estes programas devem ser totalmente desenvolvidos num certo número de horas previamente fixados. [...] Recomendar que o ensino seja o mais objetivo possível por meio de demonstrações e exercícios práticos. [...] Organizar seminários com a participação ativa dos estudantes (ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD, 1952, p. 35).

Esse Congresso alavancou e ampliou as discussões sobre os programas de formação docente e métodos de ensino, com ênfase na medicina preventiva, redirecionando a organização curricular e pedagógica no ensino superior. Referente aos métodos de ensino orientou-se que as aulas expositivas tivessem menor tempo, privilegiando o desenvolvimento de seminários, discussões, trabalho ativo individual dos alunos em laboratórios, clínicas e em campo de prática (OFICINA SANITÁRIA PANAMERICANA, 2012).

A essência destas discussões pedagógicas entorno da medicina preventiva já mostrava inferências das pedagogias ativas, as quais hoje, são denominadas como "inovadoras com foco na formação de profissionais mais engajados, técnica e politicamente, com os problemas reais de saúde, centrado no aluno e na aprendizagem ativa, com menor quantidade de aulas teóricas e expositivas (CONTERNO, LOPES, 201; FEUERWERKER, 2006).

Somado a esse debate o documento final com a proposta de reforma do ensino das profissões da área da saúde divulgada pela Organização Pan-americana de Saúde (OPAS) e Organização Mundial da Saúde (OMS), englobou os aspectos sociais, o enfoque multidisciplinar dos problemas de saúde, com ensino baseado em problemas e não em disciplinas, como abordagem pedagógica para formação integral (ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD, 1973; BRIDGE, 1965).

No Brasil, a Fundação Kellogg patrocinou o Projeto Educação Médica nas Américas (EMA), desenvolvido no período de 1987 a 1989, idealizado e implementado por Mário Chaves (1990), embora dedicado a educação médica; foi divulgado e direcionado a outras categorias profissionais, para mudar a formação superior em saúde. Além deste a Fundação Kellogg em 1991 promoveu o Programa UNI: Uma Nova Iniciativa na Educação dos Profissionais da Saúde em continuidade à sua estratégia de ajuda financeira aos países

periféricos¹¹. No Brasil, o Programa UNI em 1991, selecionou instituições de ensino localizadas em: Botucatu (SP), Brasília (DF), Londrina (PR) Marília (SP), Natal (RN) e Salvador (BA). O processo de aprendizagem centrava-se nas experiências vivenciadas pelos estudantes em espaços não convencionais, propondo:

“[...] diminuição do ensino em aulas teóricas, e introdução de novas metodologias de ensino tais como ensino tutorial e em pequenos grupos, aprendizagem baseada em problemas (ABP), e estudo autodirigido [...]” (CHAVES et al., 1999, p. 174).

Em 1993, ocorreu a 2ª II Conferência Mundial de Educação Médica (CMEM), onde apresentou de forma mais expressa, os pressupostos pedagógicos “aprendizagem centrada no aluno” e a “autoaprendizagem” como elementos que deveriam guiar a reforma curricular na área da saúde, enfatizando a tempos a metodologia ativa (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 1994; FUNDAÇÃO KELLOGG, 1991; ROSA; 1994).

A metodologia ativa se fundamenta no ensino pela ação e não pela instrução, onde o aluno é o centro do processo de ensino-aprendizagem, e o professor é o facilitador e mediador deste processo, como já mencionado anteriormente. As experiências de mudanças e a implantação de currículos integrados e inovadores, como estratégias para alcançar os propósitos das DCNs, são apontadas pela LDB Art. 43, com a utilização da metodologia ativa no processo ensino-aprendizagem e na construção do pensamento reflexivo (BRASIL, 1996).

Dentre os disseminadores da metodologia ativa estão Cousinet (1959), Dewey (1978, 1979b), além de Decroly e Montessori. As tendências pedagógicas consideradas ativas que são aplicadas na atualidade como propostas de formação superior em saúde perpassam pelos seguintes pressupostos: “professor facilitador”; “aprendizagem por problemas”; “aprendizagem significativa”; aprender a aprender” entre outros (DEWEY, 1979a, 1979b).

O “professor facilitador” é um termo utilizado quando o professor não direcionaria o processo de ensino, mas motiva vivências de aprendizagem ao aceitar o aluno tal como ele é. A “aprendizagem por problemas” se alicerça em experiências ou ações geradoras de problemas, que instiga a busca por conhecimentos, para gerar a aprendizagem reflexiva (DEWEY, 1979a, 1979b). O “aprender a aprender” valoriza mais a atitude e o desejo de continuar aprendendo (ROGERS, 1971; DEWEY, 1979b). A “aprendizagem significativa”,

¹¹ **Programa UNI:** ocorreu em 1991, com a distribuição de cartas-convites a 800 universidades da América Latina, sugerindo reformas curricular no processo de formação superior em saúde. Cada instituição interessada deveria aderir aos princípios do programa, afirmando seu compromisso de mudança institucional para garantir uma efetiva parceria entre serviços, universidade e comunidade, além de explicitar a estratégia para conservar o projeto mesmo após o término do financiamento. As principais mudanças sugeridas no programa UNI, foram a reforma nos currículos, com a superação da concepção disciplinar; aderindo as metodologias ativas de aprendizagem e a aprendizagem centrada no aluno (FUNDAÇÃO KELLOGG, 1991).

segundo Rogers (1971), seria toda a aprendizagem em que os alunos estivessem motivados a aprender, tendo sido amplamente divulgada na área da educação por David Ausubel (2002). Esse pressuposto foi defendido e colocado em prática por Neill (1976).

Um dos pensadores que promoveu o pragmatismo foi William James (1870), concebido como método de pesquisa, pelo experimentalismo, reflexão e a mudança de cenários que podem ser transformados, associando as dimensões físicas e emocionais.

William James descreve acerca da nova filosofia:

O termo deriva da mesma palavra grega “pragma”, que significa ação, do qual vêm as nossas palavras: prática e prático; um novo nome para um velho método de pensar. Foi introduzido pela primeira vez em filosofia por Charles Peirce, em 1878, em um artigo intitulado “Como tornar claras nossas idéias”, publicado no “Popular Science Monthly”, de janeiro daquele ano (JAMES, 1979, p.10).

O contexto histórico que origina o pragmatismo surgiu nos Estados Unidos no final do século XIX, período pós-guerra civil americana, época de desenvolvimento e o domínio capitalista. A Inglaterra foi considerada o berço do empirismo, de Francis Bacon, John Locke e Thomas Hobbes, na relação existente entre empirismo inglês e o pragmatismo norte-americano (DE SOUZA, 2010).

Os preceitos filosóficos da metodologia ativa têm origem no construtivismo de John Dewey (1933). Mas esses mesmos princípios são também compartilhados, em maior ou menor grau, por uma série de tendências pedagógicas, como o próprio construtivismo, a pedagogia anarquista, os estudos culturais na educação, a transversalidade, a pesquisa-ação e muitas outras que poderiam ser citadas, porém não são o foco deste estudo.

As escolas que atuavam dentro de uma linha de obediência e submissão não eram efetivas quanto ao processo de ensino-aprendizagem, assim pensava Dewey (1933), alinhavando-se com o pensamento liberal norte-americano que influenciou vários países, inclusive o movimento da Escola Nova no Brasil. Este movimento denominado “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, de 1932.

O ideal pedagógico da “Escola Nova”, segundo Dewey (1956), pautou que a aprendizagem ocorresse pela ação – *learning by doing* – ou o aprender fazendo. Para tanto, o processo de ensino-aprendizagem deveria estar centrado no aluno, com ênfase no exercício de estimular o aprender a aprender (DEWEY, 1956; SAVIANI, 2008). Para Pedro Demo (2005), o “aprender a aprender” tem como uma de suas origens o “*do it yourself*” (faça você mesmo). Este autor identifica no “aprender a aprender” a espinha dorsal das metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

Assim, Anísio Teixeira, por ter sido aluno de John Dewey na Universidade de Columbia, em Nova Iorque e pela estreita relação com os pensamentos deweyanos, buscou difundir no Brasil essa nova proposta de filosofia da educação e de prática pedagógica. Com Anísio Teixeira estavam outros educadores como: Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Francisco Campos, porém não alcançaram êxito na década de 1930. Os motivos se deram pelo alto custo desta escola para o Estado e suas mantenedoras, a restrição gerada pela ditadura Vargas e posteriormente no período pós-guerra e pós-Estado Novo (1959) que foi bloqueada pelo Golpe Militar (1964), impedindo a educação para a democracia (DEWEY, 1933).

A influência de Dewey sobre os educadores brasileiros é vista especialmente na relação entre os programas escolares e “as atividades primárias da criança”, ou seja, a tentativa de sintonizar o currículo com o desenvolvimento psicológico e cognitivo da criança. O currículo escolar se volta para o “desenvolvimento de hábitos de ações autônomas” e “hábitos de vida conjunta”, o que corresponde ao ideal democrático de Dewey.

No Brasil as universidades iniciaram a implantação das metodologias ativas de ensino em 1997. Porém, desde a década de 1980 já se observavam a dificuldade e o despreparo dos profissionais para atuarem na saúde devido à disparidade entre formação e realidade profissional (MELO, 2012). E atualmente verifica-se que as inovações metodológicas são mais predominantes na região Sudeste do Brasil, seguida da região Sul e por último o Centro-Oeste (PAIVA, 2016).

É vital neste processo que o professor tenha uma formação reflexiva, para ser capaz de refletir sobre a sua prática. Pode-se ressaltar que o papel ativo do docente, nos processos educacionais, deve se refletir no desenvolvimento de uma atitude que se articule com a prática interdisciplinar, ao promover quebra de paradigmas convencionais para a migração do “ensinar” para o “aprender e o apreender (BRASIL 2007; PENAFORT, 2001).

Para o alcance dos objetivos propostos em várias estratégias metodológicas ativas, a motivação aparece tanto do aluno como do professor como um objeto altamente complexo e multifacetado, desafiando os professores de todos os níveis. Sem ela, esses processos estarão, no mínimo, comprometidos, já que representa uma queda no investimento pessoal, na qualidade e no desempenho das tarefas da aprendizagem (MITRE, et al 2008; MITRE, et al 2010).

3.3.1 Aproximações entre metodologia ativa e a prática reflexiva

Para que o ensino ativo se aproxime da prática reflexiva, espera-se que o professor esteja sempre avaliando seu trabalho, verificando se a sua abordagem metodológica está adequada à realidade, se a sua relação com o aluno traz motivação, empatia e mudanças em relação a si mesmo; ao aluno e no contexto onde o ensino e a sociedade estão inseridos (VENTURELLI, 1997; ALVES, et al, 2017).

Portanto cabe ressaltar que se aprende de forma ativa desde o nascimento e por toda a vida, por meio de desafios complexos que se encontram nos âmbitos pessoal, profissional, social e cultural. Isto amplia as visões e percepções sobre as escolhas e maneiras de aprender. Dessa forma considera-se que viver é um processo de aprendizagem ativa que envolve reflexão (DEWEY, 1959b). Porém o pensamento reflexivo é ativado quando há interesse pelo assunto, criando motivação e curiosidade e se torna mais significativo aquilo que se considera mais próximo do estágio de desenvolvimento (DEWEY, 1933; MORAN, 2014a).

Sendo assim este assunto tem a seguinte questão:

Por que limitar-se a transmitir conhecimentos se os estudantes dispõem para isto, além da imprensa escrita, inventada há mais de 500 anos, outros meios de acesso às informações? Por que não privilegiar discussões em torno de temáticas levantadas junto aos alunos? Por que não prestigiar a aquisição de mentes criativas e inquiridoras, através de debates, de resoluções de problemas extraídos da própria realidade sociocultural? (BALZAN, 1999)

O momento atual está diante do perfil de alunos “rotulados” no século XXI como “Geração digital ou nativos digitais”. Esta denominação considera as crianças que nasceram depois dos anos 1980; também conhecido como a era da infância “high-tech”, ou “babynautas” ou “cyberkids” (NICOLLACI-DA-COSTA, A. M; 2006).

A “Geração digital” é análoga à “Geração On-Line”, “Geração Internet”, “Geração Conectada”, “Geração Z” (de zapping) ou “Geração Pontocom”, pois nasceram imersos no mundo das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC); disponíveis em vários espaços, tempos e contextos, com rápidas e profundas mudanças na forma de expressar sentimentos, pensamentos, crenças e desejos, rompendo as barreiras do espaço virtual e físico (HALLOWAY; VALENTINE 2003; RODRIGUES, 2016).

Para Prensky (2001), os “nativos digitais” são pessoas que não têm medo ou restrição em relação à tecnologia e aprendem a utilizar os recursos tecnológicos com facilidade. Enquanto os outros jovens mais velhos são denominados “Imigrantes Digitais”, pois apresentam mais limitações tecnológicas.

Estima-se que a metade dos brasileiros possui acesso à internet atualmente, e em relação aos jovens, mais da metade acessa as redes sociais por meio de celulares. Considera-se que essa geração já se acostumou a receber muitos tipos de estímulo, portanto aprende de modo diferente em relação às gerações mais antigas, sendo estes um dos imensos desafios no ensino ativo contemporâneo, envolto por TDIC (BRASIL, 2015).

Os jovens entre 18 e 25 anos vivem no momento atual a era da instabilidade e a transitoriedade difundidas e ligadas a um grande número de condições pós-modernas de insegurança psicológica, econômica e intelectual, de incertezas que pairam em um planeta cujo tempo e o espaço são condensados no chamado espaço rápido (*speedspace*). Estes jovens são os alunos que vivem progressivamente em esferas culturais e sociais mutáveis, marcadas por uma diversidade de linguagens e cultura (GIROUX, 1996; GOMES, 2002).

Nesse contexto, surge o “neoindividualismo” pós-moderno, no qual o sujeito vive sem projetos, sem ideais, a não ser cultivar sua autoimagem e buscar satisfação aqui e agora, “admirando-se a si mesmo e amando-se perdido na multidão”. Massificado pelas engrenagens sociais que o fazem consumidor, ouvinte, telespectador, cliente, paciente, aluno, eleitor e transeunte, o sistema lhe tira a “a subjetividade que o individua como pessoa (...). Por isso, o jovem de hoje quer dizer a todos que existe como sujeito, como indivíduo na massa social” (FARIA, 2004).

Dessa forma é preciso que o professor conheça o perfil da geração atual que não aceita mais um modelo vertical, autoritário e mecânico de aprender, propondo mudanças de paradigmas sobre a formação e a prática dos professores no contexto reflexivo, na formação continuada, no currículo e na própria estrutura da universidade (MORÁN, 2015).

Porém a metodologia ativa se apresenta por várias estratégias de ensino que podem ser adaptadas para uso conjunto com as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), gerando novas modalidades de ensino, como o aprendizado por pares (*peer instruction*) e a sala de aula invertida (*Flipped Classroom*), implantadas tanto na educação básica quanto no ensino superior (CARVALHO, 2018).

Desde o início de século XXI, o uso das TDICs tem criado novas possibilidades de expressão e comunicação. Porém o foco não deve estar na tecnologia, mas sim no fato de que as TDICs podem contribuir para o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas em saúde. Como as TDICs estão incorporadas à vida das pessoas, o ensino não pode ficar afastado dessa realidade (VIEIRA; PANÚNCIO-PINTO, 2015).

Neste contexto a metodologia ativa pode proporcionar a aproximação da realidade profissional; a busca e a reflexão sobre problemas que instigam a curiosidade e o desafio; assim como a resolução mais adequada às situações propostas, trazendo elementos que situam os fenômenos num contexto histórico e cultural da sociedade (BERBEL, 2011; LUCKESI, 1991; CYRINO EG, TORALLES-PEREIRA ML, 2004).

Dessa forma, quando o professor analisa o perfil dos seus alunos, pode planejar atividades mais direcionadas que reflitam sobre os aspectos culturais e sociais, motivando sua participação ativa no processo de ensino. Esta aproximação deverá ocorrer por meio de suas experiências, conhecimentos, interesses e compreendendo que este aprendizado deverá ser reflexivo, socializador, interacionista e coletivo, mesmo que respaldado em significados pessoais (BARBOSA, 2013).

Segundo Roger (1986), quando o modelo ativo alcançar as dimensões afetivas e intelectuais, torna o aprendizado mais duradouro, pois aciona o pensamento reflexivo. Desta forma a prática reflexiva é desenvolvida sendo possível a mudança, por meio da curiosidade, da intuição, da emoção e da responsabilização, além da capacidade crítica para observar, buscar respostas, com o intuito de confrontar, questionar, conhecer, atuar e ressignificar (ROGER, 1986; BERBER, 2011).

Dessa forma a metodologia ativa favorece o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva em relação ao ensino-aprendizagem. Visa a promover: proatividade, por meio do comprometimento dos alunos no processo educacional; vinculação da aprendizagem aos aspectos significativos da realidade; desenvolvimento do raciocínio e de capacidades para intervenção na própria realidade; colaboração e cooperação entre participantes (DEWEY, 2001).

Mas tal desenvolvimento só ocorre com a interação do aluno no processo de construção do próprio aprendizado. Assim espera-se que o aluno tenha autonomia, participando de forma ativa nas atividades propostas, para as construções mentais sugeridas, tais como: reflexão, crítica, diálogo, leitura, pesquisa, comparação, observação, imaginação, obtenção e organização dos dados, elaboração e confirmação de hipóteses, classificação, interpretação, busca de suposições, construção de sínteses e aplicação de fatos e princípios a novas situações, planejamento de projetos e pesquisas, análise e tomadas de decisões, entre outras ações (DIESEL, et. al; 2017).

Schön (1992b) considera que um professor reflexivo deve ter um olhar atento para o seu aluno. Mais do que isso, precisa deixar seu aluno expressar-se e planejar seu raciocínio com base no conhecimento prévio. Reforçando o que se discutiu anteriormente sobre a prática pedagógica norteadas pela reflexão-na-ação do professor, que valoriza o pensar do aluno, sendo

dividida em momentos: primeiro, o professor se permite surpreender-se pelo aluno; em seguida, reflete sobre esse fato e procura compreender questões levantadas pelo aluno; a partir disso, poderá reformular o problema; colocando em prática uma nova proposta.

Nesse contexto Schön (2000) entende que, embora o pensamento prático do professor não possa ser ensinado ao aluno, ele pode ser aprendido desde que, por meio de uma reflexão conjunta e recíproca entre o aluno e o professor/tutor, se faça e se reflita na ação prática e sobre ela. Sendo esta postura de uma importância vital desde que seja adequada às reais necessidades do aluno, no seu processo de aprendizagem.

De acordo com Dewey (1978b), o cerne da metodologia ativa é não haver separação entre vida e educação, “o que representa os alunos não estão sendo preparados para a vida quando estão em ambiente de ensino”, e que estão de fato “vivendo” quando não estão em ambiente escolar. Para ele, “A educação torna-se, desse modo, uma ‘contínua reconstrução de experiência’”.

Dessa forma, o autor propõe a seleção de conteúdos que instiguem a curiosidade do aluno pela busca para refletir sobre ele:

Está, porém, ainda por se provar que o ato de aprender se realiza mais adequadamente quando é transformado em uma ocupação especial e distinta. A aquisição isolada do saber intelectual, tentando muitas vezes a impedir o sentido social que só a participação em uma atividade de interesse comum pode dar, - deixa de ser educativa, contradizendo o seu próprio fim. O que é aprendido, sendo aprendido fora do lugar real que tem na vida, perde com isso o seu sentido e o seu valor (Dewey, 1978b, p. 27).

Assim, destaca-se a importância de oportunizar espaços para o diálogo nas atividades de ensino, para que haja o hábito de questionar sobre determinado tema, ouvir outras opiniões, refletir e argumentar sobre elas, sabendo respeitar a fala dos membros da equipe. Essa estratégia promove harmonia em um ambiente de conflito cognitivo que instiga a construção da atitude crítica, para transpor respostas únicas e limitadas sobre determinado contexto, promovendo o protagonismo e autonomia do sujeito (MARINHO, 2015).

Nesse contexto várias estratégias metodológicas com foco problematizador têm sido utilizadas para promover a aprendizagem ativa, tais como: aprendizagem baseada em problemas (ABP) ou também conhecida como *Problem-Based Learning (PBL)*; aprendizagem baseada em projetos (*Project Basedlearning -ABPr*); sala de aula invertida (*Flipped Classroom*), ensino e aprendizagem por meio de jogos (*Game Basedlearning*), solução de casos (*teaching case*); aprendizado em equipe (*team-basedlearning- TBL*); metodologia da problematização, espiral construtivista, aprendizagem por *Design Thinking*; entre outros (SOLIGO,2014).

Dentre as metodologias ativas que serão foco neste estudo estão: a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou *Problem-Based Learning (PBL)*; aprendizado em equipe (*team-based learning- TBL*); a aprendizagem baseada em projetos (ABPr) ou *project based learning* e a espiral construtivista (EC) (MATUI; 1995; BATISTA, et al.; 2005; BORDENAVE JD, PEREIRA AM.;2001).

3.3.1.1 A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)

A ABP também é conhecida internacionalmente como *Problem Based Learning (PBL)* (VENTURELLI, 1997). Surgiu, no curso médico da Mc Master University, Canadá, no final da década de 1960. No Brasil, a ABP iniciou em 1993, e atualmente está contemplada em currículos de várias profissões. Teve origem em 1960, quando Charles Maguerez (1927-2003) criou um arco para representar um modelo educacional dirigido ao treinamento de operários (Figura 1).

Figura 1 - Arco de Maguerez

Fonte: Berbel, 1999.

Bordenave e Pereira, em 1982, fizeram uma adaptação do arco, com forte influência das ideias de Piaget, Vygotsky, Bruner, Freire e Ausubel (BORDENAVE, 2001). Nessa reformulação, o arco foi voltado para a solução de problemas, pautado no pensamento científico e orientado por a discussão da interação do homem na realidade (BERBEL, 2012a).

São destacadas as principais características da ABP (BORDENAVE, 2001): (1) a aprendizagem significativa; (2) a indissociabilidade entre teoria e prática; (3) o respeito à autonomia do estudante; (4) o trabalho em pequeno grupo; (5) a educação permanente; (6) a avaliação formativa.

Segundo Bordenave e Pereira (2001), embora o professor oriente a problemática a ser observada, os problemas são reais. Os alunos iniciam de uma observação “ingênua” e, nas fases seguintes, professor e aluno participam ativamente da problematização e da elaboração de uma ação na realidade. O papel do professor é de mediador na teoria e na construção de possíveis soluções. Este modelo pedagógico possui cinco etapas que visam a desenvolver a capacidade de aprender a aprender e trabalhar em equipe (Figura 2):

- 1) Observação da Realidade,
- 2) Identificação dos Problemas-Pontos-Chaves,
- 3) Teorização,
- 4) Hipóteses de Solução – Planejamento,
- 5) Aplicação – Execução da ação (Prática).

Figura 2 - Esquema representativo da articulação entre as etapas da problematização

Fonte: Tsuji; Aguilar-da-Silva, 2010.

3.3.1.2 A Espiral Construtivista (EC)

As descrições deste modelo de ensino dirigiram o sentido das interpretações subjetivas dos alunos sobre o mundo, aproximando o processo de aprendizagem das preferências e da cultura dos estudantes (BRUNER, 1996).

Desde 2006, a EC está implantada no currículo médico de uma universidade federal (UFSCAR, 2007). A partir de 2009, passou a ser utilizada em movimentos educacionais de aperfeiçoamento e especialização, construídos para a capacitação de profissionais do SUS (IEP/HSL, 2009).

Segundo Lima, et al. (2017), os movimentos da espiral, a identificação de problemas, a construção de explicações e a formulação de questões de aprendizagem foram conceituados como “síntese provisória”. A busca por novas informações, a elaboração de novos significados e a avaliação envolveram uma “nova síntese” (Figura 3).

Figura 3 - Representação esquemática da espiral construtivista

Fonte: Traduzido e adaptado de Lima (2001).

Na “síntese provisória”, o processamento tem início na articulação dos alunos com o disparador de aprendizagem. Os disparadores podem ser: situações-problema elaboradas por docentes; descrição da prática elaborada pelos alunos; síntese da atuação dos alunos em cenários reais ou virtuais, entre outras. Essas diferentes formas possibilitam o processo ensino-aprendizagem que vise a: melhor organização das situações-problema, assim como das simulações e das narrativas ou produtos elaborados, a partir da atuação em cenários reais.

3.3.1.3 Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPr)

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPr) é um modelo, estratégia ou metodologia educacional que favorece a realização contextualizada e programada de trabalhos em casos reais ou hipotéticos (MARKHAM et al., 2008).

O objetivo principal da ABPr é estruturar o desenvolvimento de produtos por meio da resolução de problemas, fazendo destas etapas um processo de aprendizagem. As fases de resolução dos problemas se constituem na análise do processo, e o produto final do projeto atua como uma fonte de motivação no estudante. No contexto curricular, não há disciplinas e sim módulos com os conteúdos que articulam o projeto ou parte deles que ficam organizados por eixos temáticos em cada semestre (MARKHAM, 2012).

A propagação da aprendizagem por projetos (APP) iniciou em 1900, com o filósofo americano John Dewey verificando o “aprender mediante o fazer”, estimulando, indagando e contextualizando a habilidade de pensar dos estudantes, mediante um processo gradual de aquisição de um conhecimento relativo que permitisse solucionar problemas reais em projetos articulados com os conteúdos de seu campo de estudos, por meio de métodos experimentais. Seguindo assim a linha do Construtivismo e Construcionismo.

No construtivismo, a construção do conhecimento do indivíduo ocorre por meio da articulação com seu ambiente, tendo em vista que cada sujeito é diferente e que o conhecimento não é independente, e sim produzido pelo aluno por meio de seu conhecimento prévio e da sua percepção global de mundo (MARKHAM et al., 2008).

Os ideais do construcionismo afirmam que a construção individual do conhecimento é melhor quando o aluno produz um trabalho ou projeto que possa ser compartilhado com o outro, gerando assim reflexão e questionamentos (LARMER, 2014).

Desse modo, a ABPr é alvo de pesquisas nos últimos 25 anos, sendo associada às teorias construtivistas, com uma concepção de “empreendimentos” determinados com metas bem estabelecidas que podem surgir de um problema real, ou uma utilidade, uma adequação ou necessidades e interesses de um indivíduo, ou de um grupo de cidadãos, ou de uma comunidade ou instituição (BARBOSA; MOURA, 2013).

A práxis da ABPr iniciou na década de 1970 pautada nas atividades da arquitetura de Christopher Alexander, como uma solução ampla que poderia resolver um problema real, servindo nos anos 1980 aos padrões de projetos utilizados em engenharia de software para problemas comuns.

De acordo com Campos (2013), a ABPr tem sido alvo dos principais debates não somente como uma abordagem de aprendizagem ativa, mas como uma possibilidade para se orientar currículos e implantar atividades inovadoras na educação, pois exige maior envolvimento dos estudantes e dos professores. Implica maior reflexão do professor nas atividades propostas, assim como a mudança de sua postura tradicional de especialista em conteúdo para curador e facilitador do processo de aprendizagem. E nos estudantes, busca o

protagonismo, sendo responsável pelo seu aprendizado, o qual será mais significativo se obtê-lo de forma ativa, ou seja, buscando pelo seu próprio esforço.

Os atributos principais desta metodologia são: é centrada no aluno; faz-se em grupos tutoriais; configura-se por ser um processo ativo, cooperativo, integrado e interdisciplinar e orientado para a aprendizagem do aluno (BENEDETTO, M.A.C; GALLIAN, D.M.C ;2018).

Os autores que estudam esta metodologia têm observado maior ativação do processo cognitivo da aprendizagem do adulto, salientando a importância do conhecimento prévio do aluno e da participação ativa dos mesmos, como critérios essenciais para a motivação e aquisição de conhecimentos.

Na ABPr o professor auxilia os alunos a alcançarem os objetivos do projeto, tais como: aprender a realizar um exame detalhado de um problema, levantar os objetivos de aprendizagem, procurar os dados mais importantes e aprender a trabalhar em equipe. Desta forma, os estudantes são convocados a: colaborar ativamente nos debates com seu conhecimento prévio sobre o assunto tanto na primeira quanto nas demais reuniões, e assim obter conhecimentos novos, fundamentando-os com as referências bibliográficas estudadas; auxiliar o grupo a resolver os problemas que possam dificultar o desenvolvimento do projeto. Desta forma na construção dos projetos, o Arco de Charles Maguerez é um dos instrumentos aplicados, tendo em vista a investigação e o produto do projeto exercer uma motivação nos estudantes (BERBEL, 2012a).

Segundo Markham e colaboradores (2008), os estudantes precisam ser orientados nas seguintes etapas:

- Desenvolvimento da ideia do projeto,
- Decisão do escopo do projeto,
- Seleção dos padrões,
- Incorporação dos resultados simultâneos,
- Desenvolvimento, a partir da formulação do projeto,
- Criação do ambiente ideal de trabalho.

Nesse contexto, a ABPr deve criar as discussões, a curiosidade e os questionamentos de significações. Por isso, a definição do tema de estudo das variáveis que vão ser avaliadas na procura de respostas dos problemas necessita ser fundada por uma seleção de questões elaboradas pelo próprio aluno, gerando assim um projeto de aprendizagem, pautado nas dúvidas que vão criar para gerar o projeto (BERBEL, 2012b).

Quando o estudante é instigado a perguntar, quando ele se aflige e precisa pensar para expor suas questões, quando lhe é permitido formular questões que tenham significado para ele, remetendo de sua história de vida, de seus interesses, seus valores e condições pessoais, começa a conquistar a competência para questionar sobre os problemas, iniciando assim a estruturar com mais nitidez um problema, a ser resolvido, e a delimitar os rumos de sua atividade (SAVERY, 2006).

3.3.1.4 Aprendizagem Baseada em Equipes ou *Team-Based Learning* (TBL)

O TBL originou-se do professor de gestão e negócios Larry Michaelsen, na década de 1970, na Universidade de Oklahoma (EUA). O objetivo principal deste método é melhorar a aprendizagem e desenvolver habilidades de trabalho colaborativo, por meio de: coordenação de equipes, tarefas de preparação e realização de conceitos, *feedback* contínuo e avaliação entre os alunos. O foco deste método é que os alunos se coloquem como responsáveis pela própria aprendizagem e pela dos colegas (MICHAELSEN, KNIGHT; FINK, 2004).

É essencial que o professor organize e coordene os grupos e realize avaliações individuais, em equipe e entre os membros da equipe. As quatro fases do TBL estão ilustradas na Figura 3 sendo: formação das equipes; fase de preparação; fase de aplicação; e avaliações (MICHAELSEN; SWEET, 2011). Cada etapa é dividida em duas partes principais, envolvendo atividades de preparação e aplicação, tanto em atividades extraclasse como em sala de aula (MICHAELSEN, 2004).

Na fase de preparação da Figura 4, os alunos fazem um estudo prévio extraclasse, para se prepararem para o assunto da aula. Os conteúdos de estudo são disponibilizados para os alunos por meio de artigos, capítulos de livros, vídeos, entre outros com antecedência mínima de dois dias.

Figura 4 - Principais fases de cada módulo do TBL

Fonte: Oliveira, (2016).

Na sala de aula, os alunos realizarão um Teste de Preparação individual (TPI) pautado em seu estudo prévio. Após esta fase, o professor coleta as respostas e aplica o mesmo teste para as equipes (Teste de Preparação em equipe –TPe). Esta fase é de diálogo onde recebem um papel para completarem o gabarito de múltipla escolha definido pelo grupo. Se a resposta estiver correta, aparecerá o símbolo de uma estrela, se não acertarem, volta para discutir a questão. Se chegarem a um consenso sobre objeções à questão, podem criar um recurso ao professor que discutirá em outro momento. A fase de preparação termina com uma exposição do professor sobre as principais dificuldades apontadas pelos alunos (MICHAELSEN, KNIGHT; FINK, 2004).

Após a discussão dos principais conceitos, os alunos seguem para a prática, sendo a fase da aplicação, alternando com atividades individuais extraclasse com níveis gradativos de complexidade. As atividades realizadas dentro da sala geralmente são embasadas em resolução de problemas. Todos da equipe resolvem o mesmo problema e depois abrem para discussão (MICHAELSEN, 2004).

4 Percurso Metodológico

4.1 Delineamento do Estudo

Estudo de abordagem qualitativa, trata-se de uma pesquisa exploratória descritiva. A escolha pela pesquisa qualitativa se deu pelo fato de poder caracterizar descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos que são observáveis, assim como o que os participantes dizem, suas experiências, atitudes, crenças, pensamentos e reflexões, tal como são expressas por eles mesmos. Permitindo também uma análise entre o subjetivo e objetivo, entre os fatos e seus significados, revelando uma realidade que transcende os fenômenos percebidos pelos nossos sentidos (GONZÁLEZ, 2014; MINAYO, 2014).

4.2. Cenário de estudo

Foz do Iguaçu foi a cidade onde o estudo se realizou, é um município brasileiro localizado no oeste do Estado do Paraná, na fronteira com Paraguai e Argentina (Figura 1). Sua área é de 617,701 km², com uma taxa de urbanização de 99,2%. É considerado um dos municípios mais representativos quanto à multiculturalidade do Brasil, onde estão presentes mais de 72 grupos étnicos. Segundo o IBGE, a população estimada é de 255.718 mil habitantes, a população com mais de 60 anos representa aproximadamente, 12.600, entre estes, os longevos compreendem um número de 1.983 (IBGE, 2015).

Figura 5 - Localização geográfica de Foz do Iguaçu em relação aos países da Tríplice Fronteira.

Fonte: PDI (2018).

O estudo foi realizado em duas Instituições de Ensino Superior (IES) localizadas na cidade de Foz do Iguaçu, Paraná (Figura 2), por serem as únicas da região que implantaram em seus projetos pedagógicos modelos educacionais com metodologia ativa nos cursos de graduação em saúde, sendo o Centro Universitário União das Américas - UNIAMÉRICA e a Universidade Federal de Interação Latino-Americana-UNILA.

Figura 6 - Localização das instituições de ensino superior em Foz do Iguaçu

Fonte: CARNEIRO; OLIVEIRA, 2014

A realidade desta região fronteiriça possui uma dinâmica sócio-econômico-espacial característica formada pelos municípios da Tríplice Fronteira onde há uma cidade centralizadora de fluxos e outras codependentes que, juntas, funcionam como uma zona urbana única com cerca de 670 mil habitantes, sendo que destes 59% são estrangeiros (IBGE, 2015a).

A cidade de Foz do Iguaçu limita-se, a oeste, com a *Ciudad Del Este* no Paraguai e, ao sul, com a cidade de *Puerto Iguazu*, na Argentina seca. Sua composição étnica abriga japoneses, chineses, coreanos, franceses, bolivianos, chilenos, árabes, marroquinos, portugueses, indianos, colombianos, africanos, israelenses e tantas outras nacionalidades além do fluxo diário de paraguaios e argentinos devido às oportunidades de trabalho, educação e saúde que a cidade oferece (FOZ DO IGUAÇU, 2019).

No setor saúde, Foz do Iguaçu é uma cidade atípica, pois atende pelo SUS tanto a demanda populacional residente, como os brasileiros que residem nos municípios fronteiriços, os quais os atendimentos não são contabilizados pelo poder público. Em contrapartida, as ações em saúde e educação promovidas pelo apoio da Itaipu Binacional, por intermédio da

Fundação Parque Tecnológico de Itaipu, dos Grupos de Trabalho (GT) em Saúde e da Fundação Itaiguapy, promovem a ampliação e fomento do ensino e o trabalho articulado para ações mais efetivas de prevenção e controle dos problemas de saúde prevalentes na Tríplice Fronteira (FOZ DO IGUAÇU, 2019).

Assim, a chamada cooperação Sul-Sul (ou cooperação técnica entre países em desenvolvimento) define as áreas para o estudo na resolução dos problemas prioritários de saúde na Tríplice Fronteira, destacando as modalidades de cooperação científica, educacional e de assistência humanitária (GALO, 2004).

Nesse contexto a questão educacional é um tema cada vez mais central nas agendas políticas dos membros do MERCOSUL, como uma estratégia básica para construir um novo modelo de desenvolvimento. Portanto, estão priorizadas a expansão e a incorporação das tecnologias da informação e educação, o ensino de uma segunda língua; o fortalecimento da formação profissional impulsionando sua modernização e vinculação com a produção e o trabalho em todos os níveis do sistema educacional e o sistema universitário nacional, entre outras metas (IMEA, 2009).

O Centro Universitário União das Américas – UNIAMÉRICA – é uma instituição comunitária, de ensino superior, mantida pela Associação Internacional União das Américas (AIUA). É uma associação privada, de caráter educacional, sem fins econômicos. A Faculdade União das Américas, hoje Centro Universitário, foi inaugurada em 2001. Estão em funcionamento atualmente (no ano de 2018) os seguintes cursos de graduação: Administração; Arquitetura e Urbanismo; Biomedicina; Ciências Biológicas Bacharelado e Licenciatura; Ciências Contábeis; Educação Física Bacharelado e Licenciatura; Enfermagem; Engenharia Ambiental; Engenharia Civil; Engenharia de Produção; Engenharia Elétrica; Engenharia Eletrônica; Engenharia Mecânica; Farmácia; Fisioterapia; Gastronomia; História; Nutrição; Pedagogia; Psicologia; Serviço Social e Tecnológico em Radiologia.

Além das atividades de graduação, em período diurno e noturno, a Instituição desenvolve, anualmente, programas de extensão na comunidade local e circunvizinha, por meio de ações específicas para viabilizar a inserção discente ao ensino superior. Oferece também cursos de Pós-graduação presenciais *Lato Sensu*, de acordo com a demanda local, e na modalidade a distância no território nacional.

A Missão Institucional da UNIAMÉRICA é criar condições para que seus estudantes, professores, colaboradores e membros da sociedade possam vivenciar uma aprendizagem significativa e transformadora em suas vidas.

O modelo educacional da UNIAMÉRICA para o desenvolvimento das metodologias ativas de ensino-aprendizagem é pautado na aprendizagem baseada em projeto (ABPr). Os temas dos projetos chamados de integradores originam-se dos eixos ou núcleos que estruturam a organização curricular dos cursos, segundo as DCNs. Podendo também os temas de projetos integradores serem inspirados na atuação profissional (PDI, 2018-2022).

O ponto de partida em cada semestre é o tema do Projeto Integrador, baseado em problemas reais e fortemente vinculado ao campo de trabalho para o qual o curso preparará. As competências são definidas para que o estudante aprenda e seja capaz de atuar naquela área de forma eficaz. Para a realização do Projeto Integrador e para a estruturação das competências, é selecionado aquele conteúdo que efetivamente contribui para que as competências se estruturem. Existe uma interdependência entre os temas dos Projetos Integradores, as competências e os conteúdos. Estes são os últimos a serem definidos. A reflexão a ser feita começa com o tema do projeto Integrador, sempre vinculado à prática profissional (PDI, 2018-2022).

Os conteúdos, em forma de unidades de aprendizagem, são disponibilizados na plataforma *Blackboard* e têm a função de promover a aprendizagem dos conceitos básicos relacionados aos temas dos Projetos Integradores. As unidades de aprendizagem são de livre escolha do professor, e ele tem liberdade para disponibilizar outros objetos de aprendizagem para os alunos, entre estes textos, vídeos, exercícios de fixação, desafios, novos problemas, diferentes dos que constam nas unidades de aprendizagem.

Os conteúdos disponibilizados na plataforma online são para o estudo independente e individual de cada estudante. O material disponibilizado nas unidades de aprendizagem poderá ser discutido-trabalhado em sala de aula a critério dos professores, se for conveniente. O estímulo e a orientação para que o aluno realize os estudos independentes são estratégias importantes para criar o hábito do estudo permanente e fortalecer a aprendizagem.

O estudo independente se concretiza através de material disponível ao aluno em ambientes *online*, de fácil acesso e com a possibilidade de este voltar ao material sempre que necessário. O material apresenta o conteúdo por meios diversos, textos, vídeos, infográficos, *cases*, exemplos, formas de utilização, facilitando a aprendizagem e tornando as atividades enriquecedoras e motivadoras.

A orientação é de que o aluno estude pelo menos 10 horas por semana, além do tempo que permanece em sala de aula, fazendo leituras, analisando vídeos, resolvendo os desafios e exercícios da plataforma, ou ainda resolvendo outras atividades propostas pelos professores.

A UNILA começou a ser estruturada em 2007, pela Comissão de Implantação com a proposta de criação do Instituto MERCOSUL de Estudos Avançados (IMEA-UNILA), em convênio com a Universidade Federal do Paraná e a Itaipu Binacional. A UNILA está instalada provisoriamente no Parque Tecnológico de Itaipu (PTI), em Foz do Iguaçu, onde iniciou suas atividades acadêmicas em agosto de 2010, no momento conta com 30 cursos de graduação, sendo dois na área da saúde: medicina e saúde coletiva (IMEA, 2009).

Em 12 de dezembro de 2007, o então presidente da República Federativa do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, apresentou projeto de lei, que, aprovado por unanimidade pelo Congresso Nacional, criou a universidade, credenciando-a para funcionamento. As primeiras atividades acadêmicas da UNILA estabeleceram-se em 2010 com o ensino de graduação, tendo a pós-graduação iniciado suas atividades no ano seguinte. A lei referida coloca como objetivo da universidade a contribuição para a formação de cidadãos que, em seus exercícios acadêmico e profissional, estejam empenhados na busca de soluções democráticas dos problemas latino-americanos.

Criada com a missão de “contribuir para a integração solidária e a construção de sociedades na América Latina e Caribe mais justas, com equidade econômica e social, por meio do conhecimento compartilhado e da geração, transmissão, difusão e aplicação de conhecimentos produzidos pelo ensino, a pesquisa e a extensão, de forma indissociada, integrados na formação de cidadãos para o exercício acadêmico e profissional e empenhados na busca de soluções democráticas aos problemas latino-americanos”, a UNILA ocupa posição estratégica na construção da integração latino-americana através do fortalecimento da tendência de reversão do padrão de dependência econômica e subordinação tecnológica historicamente predominante na região.

O curso de Medicina da UNILA foi criado em um momento em que o governo federal brasileiro instituiu o movimento “Mais Médicos” para o Brasil’ que, entre outras ações, convoca as universidades federais para a expansão do ensino médico no país. Neste contexto, considerando o plano de expansão da Educação em Saúde em 2012, seu curso de graduação em Medicina iniciou, o qual é o único em Foz do Iguaçu.

O modelo educacional da UNILA utiliza como referência a Espiral Construtivista e o Arco de Maguerez como proposta para o processo de ensino-aprendizagem (Figura 7).

Figura 7 - Em A) a Espiral Construtivista e em B) o Arco de Maguerez.

Fonte: Adaptado de Bordenave e Pereira (2008) e Lima, (2001).

No modelo curricular proposto, os conteúdos das ciências básicas e clínicas são simultaneamente desenvolvidos de forma integrada com os problemas prioritários de saúde da população. Ao longo do processo, serão utilizadas estratégias metodológicas que demandem criatividade, estratégia, senso crítico para a inovação e a resolução de problemas com a participação ativa do discente, na construção integrada do conhecimento. Nesta proposta estes princípios serão norteados por uma série de métodos ativos, tais como: Aprendizado em equipe (*Team-based learning- TBL*); Casos motivadores, entre outros.

O modelo pedagógico da UNILA centra-se no Ciclo Comum: conjunto de atividades curriculares, desenvolvidas nos três primeiros semestres de todos os cursos da universidade, que enfatizam os campos da Epistemologia e Metodologia, das Línguas Portuguesa e Espanhola (bilinguismo) e das dimensões históricas, políticas, econômicas e sociais da América Latina e do Caribe.

Tem o foco na Atenção Primária à Saúde com um currículo baseado em competências e habilidades, propondo um desenho curricular com 5 (cinco) eixos formativos. Por eixos formativos entende-se caminhos a serem percorridos pelos estudantes, organizados em unidades curriculares (módulos, disciplinas, estágios) condizentes com o objetivo final a ser trilhado.

Os cinco eixos devem convergir para o alcance do perfil delineado para o egresso do curso de Medicina da UNILA, sendo eles:

- 1) Eixo “Formação médica para o cuidado”
- 2) Eixo “Desenvolvimento de Habilidades Médicas”
- 3) Eixo “A Dimensão biológica e as afecções prevalentes do Ser Humano”

- 4) Eixo “Formação crítica e investigativa do Médico”
- 5) Eixo “Formação Humanística e Cidadã do Médico Latino-Americano”

A abordagem pedagógica adotada pela UNILA tem ênfase nas aprendizagens significativas com a utilização de metodologias ativas de aprendizagem, baseadas na problematização e de casos motivadores com os estudantes.

Para a formação deste profissional, portanto, será necessário que o processo de ensino- aprendizagem crie as oportunidades que permitam aos discentes vivenciar as situações que os levem a adquirir as necessárias competências para o exercício do cuidado. Para a formação do médico, nem todas as habilidades e atitudes podem ou devem ser treinadas na situação de vida real, sendo o laboratório de habilidades um cenário estratégico no desenvolvimento das práticas de ensino.

Ambas IESs recebem alunos oriundos do Paraguai, Uruguai, Argentina, Portugal, Angola; entre outras nacionalidades.

Assim a escolha das referidas IESs prendeu-se ao fato de que ambas são pioneiras na implantação e utilização das metodologias ativas em saúde na Tríplice Fronteira. O método ativo de aprendizagem utilizado pela UNILA é a Aprendizagem problematizadora com casos motivadores, e o elemento pedagógico central no modelo adotado pela UNIAMÉRICA é a aprendizagem baseada em projetos (ABPr), nos quais os alunos trabalham com problemas reais relacionados com o campo de trabalho do curso, na dinâmica de sala de aula invertida, fortalecendo o protagonismo do aluno.

A avaliação nesse modelo educacional, em ambas as instituições, requer um novo olhar dos professores em relação ao processo de aprendizagem. Sendo crucial ter a clareza do papel docente sob a formação profissional e a capacidade de efetivamente desenvolver competências mediante as vivências com as metodologias ativas em saúde. Podendo, assim, diagnosticar as dificuldades de aprendizagem com informações suficientes para indicar as estratégias necessárias que promovam mudanças no percurso da aprendizagem, bem como da organização das atividades pedagógicas, de modo a conseguir melhores resultados.

4.3 Coleta de Dados

Os dados foram construídos mediante fonte primária e secundária, sendo esta última estratégia complementar à primeira. Como instrumento de coleta dos dados na fonte primária, utilizou-se uma entrevista semiestruturada, e para a secundária a consulta em documentos (MINAYO, 2014).

Optou-se pela entrevista semiestruturada, pois o entrevistado pode descrever suas experiências de forma livre e espontânea, a partir do tema ou aspectos do tema proposto pelo entrevistador. Essa técnica permite conhecer a perspectiva do sujeito em relação ao contexto por ele vivido na situação investigada (TRIVIÑOS, 2010).

Para seu desenvolvimento, foi construído um roteiro (APÊNDICE A) para a entrevista, contando na parte inicial com a identificação do entrevistado; a segunda parte com elementos pertinentes às indagações centrais da pesquisa.

Segundo Minayo (2014), a entrevista como fonte de informação pode fornecer dados primários e secundários. Em relação aos dados secundários, o pesquisador pode consegui-los por meio de consultas em documentos, e os primários são os objetos principais da investigação qualitativa, pois se referem às informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia.

Na UNILA, foi selecionado o curso de graduação em medicina, por ser o único da área de saúde da respectiva IES que aplica metodologia ativa. Na UNIAMÉRICA, foram os cursos de enfermagem, farmácia e nutrição da UNIAMÉRICA, por serem os primeiros desta IES na área da saúde que implantaram a metodologia ativa em seus respectivos PPCs. Antes do contato com os sujeitos da pesquisa, o projeto foi encaminhado as duas IESs para ciência e análise, a fim de buscar a anuência, destas para o desenvolvimento da pesquisa.

4.4. Participantes do estudo

O critério de recrutamento dos entrevistados caracterizou-se por amostragem intencional (TONG; SAINSBURY; CRAIG, 2007), sendo professores com experiência de, no mínimo, um ano com metodologia ativa na graduação em saúde e que pudessem dispor de tempo para serem entrevistados. Dessa forma não se define, *a priori*, o número de participantes.

O contato com os professores das respectivas IESs foi realizado no primeiro momento por e-mail explicando o motivo, os objetivos da pesquisa, assim como a relevância da sua participação e os procedimentos éticos envolvidos.

Os critérios de exclusão foram professores que tivessem vínculo com a pesquisador por meio de grupos de pesquisa; estágios, projetos de extensão e que não estivessem de acordo em participar da pesquisa.

A amostragem intencional foi desenvolvida da seguinte forma:

- Identificou-se um total de 16 professores do colegiado de medicina da UNILA e 18 dos colegiados dos cursos de saúde da UNIAMÉRICA que participaram do estudo, totalizando entre as duas IESs 34 docentes.
- Dos 34 professores, foram excluídos dois por não terem um ano de experiência com metodologias ativas nos cursos em questão. Assim definiu-se a amostragem intencional com 32 professores.
- Foram convidados os 32 professores para participarem do estudo. Os convites primeiramente foram enviados por e-mail, seguido por contato telefônico. Dos 32 convidados, 15 aceitaram participar do estudo. Foram esperadas duas semanas para retorno dos demais, e após esse período foram reenviados os contatos via e-mail (mais três tentativas); telefone (3 tentativas) e WhatsApp (2 tentativas).
- Dos 32 professores convidados, 17 justificaram não poder participar, sendo cinco por motivo de viagens a trabalho, dois por motivo de viagens para finalização do doutorado, seis por não terem disponibilidade de tempo para agenda da entrevista, e quatro não responderam aos contatos.

As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora e ocorreram no próprio ambiente de trabalho dos entrevistados, em sala reservada para tal finalidade, ou em local definido como de escolha do entrevistado, com agendamento prévio, conforme disponibilidade do mesmo. Foram previamente explicados os objetivos da pesquisa pela pesquisadora e entregue aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B), para obter a segurança da pesquisa e o consentimento assinado por cada um com a espontaneidade de participar do estudo.

Em seguida, foram gravadas as entrevistas semiestruturadas em dois aparelhos para segurança da gravação. Os participantes têm ciência de que, em qualquer momento antes da publicação do trabalho, ao solicitarem sua desistência à pesquisadora ou a sua orientadora ou ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP-USP), serão excluídos do estudo.

Após a primeira entrevista, foi realizada uma análise preliminar para reavaliar as possíveis o roteiro da entrevista, havendo a necessidade de modificar duas questões para adequação ao objeto de estudo. Contudo houve a necessidade de repetição desta entrevista.

No total, foram realizadas 15 entrevistas, com duração mínima de 18 e máxima de 54 minutos, com tempo médio de 38 minutos cada. Durante as entrevistas, estavam presentes apenas o pesquisador e o pesquisado.

As entrevistas foram encerradas com a saturação descritiva das respostas, de acordo com Minayo (2014). Esta técnica ocorre quando o pesquisador constata que não estão surgindo novas descrições, novos temas ou novas categorias, na sua coleta de dados, assim como conceitos que se interconectam, considerando então que houve saturação da amostra (TURATO, 2008).

4.5 Procedimentos Éticos

A pesquisa foi desenvolvida conforme orienta a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde que trata de pesquisa com seres humanos. O projeto foi encaminhado para UNIAMERICA e UNILA, após a anuência das instituições, foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da EERP-USP, com o Número do Parecer 2.592.549 (CAAE: 82395318.7.0000.5393) (ANEXO A).

Como mencionado anteriormente, foi apresentado aos entrevistados o TCLE e convidados a participar da pesquisa. O TCLE contém informações detalhadas sobre do que se trata a investigação, natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos e benefícios previstos.

4.6 Análise dos dados

Cada entrevista foi gravada e transcrita para melhor visualização das informações. A transcrição das entrevistas foi realizada por um laboratório audiotextual, e revisado conjuntamente o áudio com a escrita pela pesquisadora.

Na análise, foram utilizados elementos da técnica de Análise de Conteúdo (AC) (BARDIN, 2016), em sua vertente temática. Esta vertente busca analisar o conteúdo da fala e ações do sujeito de mensagens concretas e as significações não aparentes no texto com pressuposto teórico de diversas concepções do mundo e com as situações de seus produtores e receptores (CAMPOS, 2004). A análise deste material empírico foi confrontada com a literatura referente à prática reflexiva e à metodologia ativa, no ensino superior em saúde.

A análise temática, segundo Minayo (2014), buscou nas falas dos sujeitos entrevistados a reflexão da sua prática docente com metodologia ativa. Para isso, foram guiados por questões abertas, buscando acessar a “capacidade reflexiva” (ou “reflexividade”) destes sujeitos que permitiram entender melhor as respostas. Conseguir resgatar acontecimentos, ações e práticas na memória dos professores pode ser uma tarefa complexa, se realizada após muito

tempo. Mas considerando que os mesmos têm em seu cotidiano a vivência com metodologia ativa de forma contínua, a reflexividade se torna possível (LIBÂNEO, 2005).

A Análise Temática possibilita “descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação e cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado (...)”. (MINAYO, 2014, p. 36).

A leitura exaustiva do material e a elaboração de indicadores que fundamentam a compreensão da fala dos entrevistados, compõem a fase da análise temática, a qual possui três etapas: pré-análise, exploração do material ou codificação e tratamento dos resultados obtidos/interpretação.

Na primeira etapa, foi realizada a leitura flutuante seguida da constituição do *corpus* (universo estudado), respeitando: a exaustividade (esgotamento da totalidade do texto), a homogeneidade (clara divisão entre os temas), a exclusividade (um elemento só pode estar em uma categoria), a pertinência (contenha elementos para atingir os objetivos da pesquisa) e a adequação ou pertinência (adaptação aos objetivos do estudo) (MINAYO, 2014).

Na segunda etapa, se buscou elencar temas ou categorias (expressões ou palavras significativas) para organização do material. Posteriormente, na terceira etapa, foram realizadas inferências que associadas ao referencial teórico desdobravam outras dimensões interpretativas. Assim os temas foram relacionados com a fundamentação teórica da pesquisa, buscando analisar reflexões e/ou elementos que contribuíram com a temática do estudo.

A categorização por núcleos do sentido definiu-se pelos fragmentos da fala dos entrevistados, conforme a compreensão de um assunto. A partir dos núcleos dos sentidos, os temas foram organizados e constituídos. O Quadro 1 se apresenta como um exemplo do tema, núcleo do sentido, a contextualização da fala e os fragmentos da fala.

Quadro 1 - Exemplo da matriz utilizada para a análise do material empírico.

Tema	Sentido (núcleo de sentido)	Contextualizar (implícito e o explícito)	Fragmentos da fala
A trajetória do professor na saúde	Vivência familiar	O professor fala de sua trajetória profissional em direção ao interesse pela docência no ensino superior em saúde, destacando a vivência familiar como elemento-chave que o ajudou a pensar e ingressar na carreira docente.	[...] o meu pai, a minha mãe, o meu irmão mais velho são ou foram professores universitários a vida inteira, então a minha mãe tem doutorado em educação, meu irmão tem doutorado em educação, meu pai foi preceptor de residência por mais de 30 anos, então desde pequeno eu já tinha as discussões de sala de aula no almoço de domingo. Acho que isso certamente tem alguma influência na minha escolha pela carreira docente (P2).

Os três temas que emergiram neste estudo de acordo com o agrupamento dos núcleos dos sentidos foram: A trajetória do professor na saúde; a prática reflexiva na vivência dos professores que atuam com metodologia ativa e o papel institucional (Quadro 2).

Quadro 2 - A construção dos temas, elaborada após a transcrição e leitura flutuante das entrevistas.

TEMA	SUBTEMA
A trajetória do professor em saúde	-Vivências familiar, acadêmica e profissional -Transição de modelo pedagógico
A prática reflexiva e a metodologia ativa	- O papel do professor na metodologia ativa e a prática reflexiva - Relação professor e aluno - Planejamento da prática docente - Desafios, potencialidades e fragilidades percebidas
O papel institucional	- Acompanhamento das ações pedagógicas e o modelo educacional

Na segunda fase da pesquisa, foram consultados os seguintes documentos como fonte secundária: currículo lattes dos participantes, projeto pedagógico dos cursos avaliados e planos de ensino dos professores entrevistados. Para a realização desta etapa, há um termo de compromisso para uso de dados assinado pelo pesquisador (APÊNDICE B).

Consultaram-se os componentes curriculares ministrados pelos professores participantes do estudo, que estão contemplados nos planos de ensino da UNILA e da UNIAMÉRICA, atendendo àqueles ministrados no primeiro e segundo semestres de 2018, em que os professores entrevistados estavam ministrando em algum momento ou estavam atuando no período da coleta de dados da pesquisa.

5 Resultados e Discussão

5.1 Perfil dos Professores que atuam com metodologia ativa no Ensino em Saúde

Participaram do estudo 15 professores, sendo 10 do sexo feminino e 5 masculino, com faixa etária entre 32 e 51 anos (média 39,3 anos), sendo 4 médicos; 3 enfermeiros; 3 nutricionistas, 3 biólogos, 1 biomédico e 1 farmacêutico. Resultados, semelhantes ao Censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), evidenciam que professores do sexo feminino em exercício mantêm-se predominantemente no país tanto nas IESs públicas como privadas (BRASIL, 2018).

Cada professor foi identificado pela letra “P” que é uma representação simbólica da palavra “professor, seguida por uma numeração de 1 a 15, indicando a ordem de agendamento das entrevistas (Quadro 3).

Verificam-se, no Quadro 3, as características dos sujeitos quanto ao regime de trabalho; tempo de docência na instituição de ensino superior (IES); titulação; área de experiência profissional; formação pedagógica e a área de pós-graduação.

Quadro 3 - Características dos professores que atuaram com metodologias ativas nos cursos de graduação da saúde, em duas Instituições de Ensino Superior (IES*), no primeiro e segundo semestres de 2018, Foz do Iguaçu, Paraná.

Professor	Regime de Trabalho	Tempo de docência (anos)	Titulação	Área de Experiência profissional	Formação pedagógica (Horas)	Área da Pós-Graduação
P1	Integral	11	Mestrado	Hospitalar	505	Saúde
P2	Integral	2	Doutorado	Clínica	480	Saúde
P3	Integral	1	Doutorado	Laboratorial	480	Saúde
P4	Integral	11	Mestrado	Não	565	Saúde
P5	Integral	5	Mestrado	Saúde pública	15	Saúde
P6	Parcial	4	Mestrado	Saúde pública	480	Saúde
P7	Integral	4	Mestrado	Saúde pública	0	Saúde
P8	Integral	9	Doutorado	Hospital	816	Saúde
P9	Parcial	4	Mestrado	Saúde pública	360	Ensino
P10	Integral	4	Mestrado	Gestão	960	Gestão

- continua -

- conclusão -

Professor	Regime de Trabalho	Tempo de docência (anos)	Titulação	Área de Experiência profissional	Formação pedagógica (Horas)	Área da Pós-Graduação
P11	Integral	15	Doutorado	Não	608	Saúde
P12	Parcial	3	Mestrado	Não	480	Saúde
P13	Parcial	1,6	Mestrado	Não	480	Saúde
P14	Parcial	4	Mestrado	Clínica	0	Saúde
P15	Integral	5	Mestrado	Educação	0	Saúde

A maioria (10) dos participantes foi da IES privada, distribuídos nos seguintes colegiados dos cursos: 4 de enfermagem (3 enfermeiros e 1 de Ciências Biológicas); 3 de Biomedicina (1 biomédico, 1 farmacêutico e 1 de Ciências Biológicas) e 3 de Nutrição (3 nutricionistas). Em relação aos participantes da IES pública, foram 5, sendo 4 médicos e 1 de Ciências Biológicas, todos do curso de medicina. Em relação ao tempo médio de formação profissional foi de 13 anos, sendo a graduação mais recente realizada em 2013 e a mais antiga em 1996. A média de alunos por turma para cada professor na IES federal é de 15 e na privada de 20 alunos.

Verifica-se, no país, que 55% dos professores no ensino superior atuam em IESs privadas, 30% em federais e os demais 15% em estaduais e municipais. A média de alunos por professor é de 17,1 no Brasil, porém este número difere muito entre as instituições e regiões, sendo em média 10,7 em universidades federais e 21,8 em privadas (BRASIL, 2017c).

O tempo médio de experiência dos professores na IES privada, neste estudo, correspondeu há 5 anos e na IES pública, há 4 anos. Em relação ao tempo de experiência profissional, exceto docência, correspondeu a média de 5 anos, e 4 dos entrevistados não possuem, pois ingressaram na graduação direto para a carreira docente.

Em relação à titulação dos professores neste estudo, verifica-se que 73% possuem mestrado e 26%, doutorado, sendo a maioria na área da saúde (86,6%). Estudos mostram que, nas universidades do país, há predomínio das funções docentes com doutorado (54,6%) e que, nos centros universitários e faculdades é com mestrado (47,7%). Esses resultados foram opostos neste estudo, onde se percebe que todos os professores com doutorado foram da IES privada (BRASIL, 2016). Em relação à formação pedagógica, grande parte dos professores neste estudo possui cursos de aprimoramento com carga horária média de 520 horas.

Quanto ao regime de trabalho, todos os professores entrevistados do curso de medicina (IES pública) trabalham em dedicação exclusiva com tempo integral. Já os professores que atuam na IES privada, 8 são contratados em tempo integral e 4 com regime parcial, sem dedicação exclusiva.

Resultados semelhantes mostram que nas IESs públicas, desde 2016 há crescimento do número de professores que trabalham em tempo integral e redução de horistas. Em todas as IESs públicas, cerca da metade dos professores (52%) trabalha em tempo integral, os outros (27%) são contratados como tempo parcial e 21% são como horistas. Já nas IESs privadas, há variação com o predomínio do tempo parcial (39,8%), seguido do horista (34,5%) e, por último, do tempo integral (25,7%) (BRASIL, 2016; OECD, 2018).

A média de idade do total dos professores do sexo masculino correspondeu a 37,7 anos e do feminino a 40,7 anos de idade, sendo a média geral deste estudo de 39,3 anos em ambos os sexos. O Censo do Ensino Superior mostrou idade ligeiramente superior em relação à média geral da idade dos professores, sendo nas IESs públicas, 44,9 anos e nas privadas 42 anos. Já em relação ao sexo, os resultados foram aproximados, e a média de idade do sexo masculino nas IESs públicas foi de 36 e feminino de 41 anos de idade.

A amostra neste estudo foi constituída predominantemente por mulheres adultas, com experiência média de 5 anos, tanto na docência no ensino superior quanto na área de formação profissional em saúde. Dewey (1933) já defendia a participação de mulheres não só no campo das ideias, mas também na ação dentro da Universidade de Chicago. O autor foi um dos líderes na luta feminista, pela defesa dos seus direitos e respeito ao trabalho das mulheres dentro da universidade, pois suas posições multiculturais estavam fundadas na recusa aos preconceitos.

Os resultados e a discussão estão apresentados a seguir, a partir dos temas construídos com base na análise dos dados: A trajetória profissional do professor em saúde; A prática reflexiva na vivência dos professores que atuam com metodologia ativa; e O papel institucional

5.2 A trajetória profissional do Professor em Saúde

A compreensão das relações que constroem a prática reflexiva envolve a trajetória profissional do professor, sua prática nos espaços de ensino com metodologia ativa, suas potencialidades, fragilidades e o papel institucional que conferem desafios, transformações e vivências necessárias para atuar na formação do cidadão, no século XXI (GOMES, 2002).

Contudo tanto as vivências positivas como negativas resultam em algumas características que as aproximam nas suas diferentes fases, ajudando não só a organizar os distintos momentos, como também a analisar o percurso de vida, para melhor compreender o processo de formação do professor, nos diversos campos da sua ação educativa. Garcia (2016) descreve que os desejos de aprender estão relacionados com os motivos intrínsecos construídos e estabelecidos ao longo das inter-relações.

Amparando-se em fundamentações teóricas sobre a temática aqui explorada, abrem-se a análise e a discussão dos resultados que abordam a trajetória profissional do professor em saúde, a qual os núcleos de sentido permitiram dividi-la em dois subtemas:

- As vivências familiar, acadêmica e profissional;
- A transição de modelo pedagógico na visão do professor

5.2.1 Vivências familiar, acadêmica e profissional

A vivência é a origem dos significados humanos. O significado mostra como cada pessoa conduz o seu próprio pensamento. Assim, o significado se desenvolve para o sujeito conforme ele o vivencia e o vê sob a ótica reflexiva (SCHUTZ, et al., 1995).

Nas falas seguintes, os professores entrevistados descrevem sobre sua vivência, em direção ao interesse e à busca pela docência no ensino superior. Alguns professores destacaram a vivência familiar como elemento-chave que os ajudou a pensar e a ingressar na carreira docente:

[...] o meu pai, a minha mãe, o meu irmão mais velho são ou foram professores universitários a vida inteira, então a minha mãe tem doutorado em educação, meu irmão tem doutorado em educação, meu pai foi preceptor de residência por mais de 30 anos, então desde pequeno eu já tinha as discussões de sala de aula no almoço de domingo. Acho que isso certamente tem alguma influência. Então se eu pudesse resumir como foi a minha trajetória para chegar na docência em poucas palavras, eu diria assim “influência familiar” certamente me ajudou e múltiplas experiências que eu vivenciei como gratificantes ao longo da minha trajetória profissional me levaram nesse processo de ensino e aprendizagem, o qual entendo como uma contínua construção do saber ser professor (P2).

Então eu sempre tive gosto pela docência desde quando eu era adolescente, já dava aula para criança, isso foi espelhado em minha mãe (P3).

Como eu sou filho de professor universitário, eu sempre soube que a carreira de um pesquisador era fazer o mestrado, doutorado e seguir para dar aula na universidade, então foi o que me incentivou a ser professor (P15).

Esses resultados estão de acordo com Dewey (1978), quando relata que as primeiras características e configurações pessoais da profissão docente vão se desenvolvendo pelas vivências familiares que estruturam os conceitos e valores de culturas, pelas relações interpessoais, pelas aprendizagens humanas que cada indivíduo constrói e pelas percepções acerca de si mesmo. Cada pessoa é um ser humano único, por suas vivências pessoais, suas relações inter e intrapessoais, seu meio cultural e pelos seus processos de ensino e de aprendizagem durante toda a vida, as quais podem se modificar.

Tardif (2002) traz ideias semelhantes às de Dewey (1978) sobre as interações com a sociedade, onde cada indivíduo realiza suas tarefas com um componente emocional individual único, construído a partir da própria cultura e que pode se modificar por meio de ações implícitas e explícitas vivenciadas em cada ambiente educativo e familiar, que se desenvolve constantemente, em períodos distintos de sua vida.

As ações implícitas representam a concepção de homem, tempo, espaço, sociedade, educação e vida que o professor vivenciou ao longo da sua existência, as quais serão explícitas em suas atitudes, posturas, em sua maneira de ser, de ensinar, fazer e conduzir o processo de ensino-aprendizagem (NÓVOA, 1992).

O fazer pedagógico em aula envolve os saberes dos professores, os quais se constroem de várias fontes (escolar, familiar, universitário) e se integram aos modelos didáticos ou diferentes modelos formativos. As características do saber do professor e a maneira como este vai elaborar e desenvolver sua prática docente revelam as suas concepções, ou seja, o seu saber profissional que, geralmente, fica reduzido a apenas um modelo de ensino e aprendizagem por transmissão e recepção (TARDIF, 2002).

Schön (1992b), quando se refere à formação e profissão docente, interliga o conceito de “professor reflexivo”, “como constituintes dos saberes específicos da docência, bem como as condições em que se realizam, valorizando o pensar o trabalho do professor, como sujeitos das transformações que se fazem necessárias na escola e na sociedade”.

Tardif (2006) complementa que os saberes que constituem a docência são sustentados na reflexão, a qual promove a construção dos pensamentos reflexivos do professor sobre sua prática; ou seja, do seu fazer pedagógico.

Ainda se verificou que experiência de estresse vivenciada pelo professor no papel de aluno influenciou sua prática docente; pois, apesar de negativa, considera que foi importante para nortear sua formação profissional e pessoal, conforme relatou:

[...] então eu saí do mestrado com o pensamento de que “eu serei uma pessoa e uma profissional diferente do que eu aprendi lá, tudo aquilo que aprendi de forma pedagógica eu não vou usar na minha vida, serei uma professora muito diferente, não serei autoritária, serei mais tolerante, vou buscar não ser ríspida em minhas colocações, vou ajudar o aluno a se capacitar, não vou deixar correr com as próprias pernas sem nenhuma mediação e ou atenção, o que eu puder fazer para acolher ele, eu vou fazer (P4).

Segundo Dewey (2001), o componente pessoal é marcante na formação que vincula valores e crenças, não aderindo somente ao seu aspecto técnico-instrumental, pois cada docente se torna professor que é como o resultado de um processo autobiográfico, onde se constrói a sua identidade profissional, no decorrer de sua formação.

O professor desenvolve sua identidade profissional, associando vários saberes adquiridos no cotidiano por meio do exercício reflexivo da prática pedagógica, a qual articula com as teorias das ciências humanas e sociais (NÓVOA, 1997).

Nesse enfoque, o professor é considerado um profissional livre que reflete criticamente sobre a sua prática, para entender os processos de ensino-aprendizagem e o contexto social em que o ensino acontece (DEWEY; 1959b).

Outros professores trazem uma reflexão positiva de vivências acadêmicas que os motivaram a ingressar na carreira docente.

Quando eu entrei na faculdade, eu tinha muita vontade de fazer projetos de extensão, a gente dava algumas palestras, em uma escola pública da vila, e vi que eu tinha essa vocação para trazer algumas informações de saúde, especialmente para pessoas de baixa escolaridade, pois tive professores que me conduziram nessa vivência de forma exemplar, que me fundamento até hoje (P2).

Então eu já tinha gosto pela docência, durante a minha graduação também me via dando cursos de capacitação, ligada em projetos de extensão, e sempre cursos para a comunidade. Vi que eu tinha um perfil para isso, pois conversava muito com meus professores, os quais me motivaram a seguir, pois via neles motivação de ensinar e refletir sobre o que faziam (P3).

[...] minhas orientadoras do mestrado e do doutorado já aplicavam metodologia ativa no sistema PBL ali na UEL para a turma de medicina. Então a gente já estava bastante familiarizado. É um desafio, e também muito prazeroso quando vemos o crescimento dos nossos alunos, principalmente esses que já entram no modelo ativo de ensino (P5).

Dewey (1979) descreve que o professor relembra do seu aprendizado, como aluno, da prática de seus professores, as quais foram mais significativas, trazendo um fator afetivo, influenciando assim sua prática profissional. Quando o processo de reconstrução e

reorganização da experiência traz sentido, há um preparo para as experiências futuras e ativa-se o pensamento reflexivo.

A “aprendizagem significativa”, segundo Rogers (1971), seria toda a aprendizagem em que os alunos estivessem motivados a aprender, tendo sido amplamente divulgada na área da educação por David Ausubel (2002).

Os exemplos acima descrevem a atuação de professores relembrando como aprenderam e replicando o seu aprendizado. Segundo Schön (2000), esta vivência na área de formação dos professores constrói a autoformação que é a apropriação do conhecimento profissional a ser aplicado à sua profissão, assim como a experiência que norteia seu conhecimento.

Somado a isso, Garcia (1999) considera três concepções de formação do professor que se acrescentam a esta análise: autoformação, heteroformação e interformação. Na autoformação, o professor tem sob sua responsabilidade os processos e os fins da própria formação. Na heteroformação, sofre influência de especialistas e/ou teorias diversas. E na interformação envolve a troca de experiências entre professores em processo de aperfeiçoamento dos conhecimentos.

Por outro lado, identificaram-se vivências pessoais no ingresso da profissão docente que foram relatadas como geradoras de tensões, agravadas pela maneira repentina como ocorreu o processo, resultando em forte impacto para o professor, quando reflete sobre o início da profissão.

[...] eu prestei concurso e fui aprovado... tinha essa proposta de trabalhar com metodologia ativa, então conceitualmente algumas coisas na minha experiência me ajudaram a entrar, mas foi na prática que eu descobri que eu não sabia nada de metodologia ativa, assim como boa parte de nós que estávamos lá ou cem por cento do que estavam lá. E a gente foi meio que aprendendo no chão da fábrica mesmo o negócio (P1).

Quando eu entrei na carreira docente foi um choque... quando eu imaginei que ia ser professor, eu não tinha formação alguma como docente, fui um dos primeiros professores médicos concursados. Então eu sempre costumava dizer que eu dormi médico e acordei professor... por isso posso dizer que foi um pouco traumático (P5).

Segundo Castanho (2002), o professor universitário “é o único profissional de nível superior do qual não se exige formação pedagógica para o exercício da profissão”.

Estudo realizado por Gonçalves (2016), sobre o desenvolvimento profissional e a carreira docente, evidenciou que o “tornar-se professor” revelou-se como um “choque”, onde pesa a “falta de preparo” para o exercício da docência e a inexperiência. Para o autor, este é

um profundo desafio pessoal para os professores que se propõem a responder às novas expectativas projetadas sobre eles.

Esta crise da profissionalização do professor na saúde busca reformular a epistemologia da prática profissional, com elementos que analisem o processo reflexivo da prática docente, como formadores e como pesquisadores. Este movimento visa a estudar os saberes que os professores utilizam, em seu espaço de trabalho diário, para realizar sua prática reflexiva (SCHÖN, 2000; TARDIF, 2000).

Segundo Tardif (2000), essa crise das profissões se ancora em quatro pilares: na experiência profissional; na formação profissional; na confiança do público em relação aos profissionais e na ética profissional. O autor argumenta que as universidades não formam profissionais adequadamente por focarem o ensino no saber acadêmico, teórico e científico. Nesta direção o autor propõe que as pesquisas no âmbito educacional sejam voltadas para os saberes da prática profissional.

Duarte (2003) contrapõe a proposta de Tardif (2000) por ser uma tarefa difícil que exige uma mudança nos modelos de carreira na universidade, com todos os prestígios simbólicos e materiais que os justificam, pois, limitar o número de vagas para contratação de docentes e pesquisadores também reduz o financiamento à pesquisa educacional. Tardif (2000) e Perrenoud (2002) explicam que a ideia não é eliminar com os saberes acadêmicos, teóricos e científicos e sim redefini-los, evitando o processo de ensino-aprendizagem fragmentado que está na organização dos cursos em saúde.

López (2015) ressalta ainda que a reflexão da profissão docente não é somente um processo psicológico individual, pois envolve valores, trocas, afetos, interesses sociais, políticos e institucionais.

Segundo Paulo Freire (2011), “ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se desenvolve como educador permanentemente”. A identidade do professor não é um dado adquirido, mas um processo elaborado com dúvidas, conflitos, em contínua construção das formas de ser e estar na profissão (TARDIF, 2000).

Nessa direção, os professores do ensino superior têm demonstrado uma preocupação crescente com a lacuna na formação pedagógica, e uma intenção de superá-la diante dos desafios impostos pelas demandas sociais no ensino, buscando cursos de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, conforme identificado nas falas abaixo:

A minha graduação foi no modelo tradicional, toda em caixinha disciplinar, então o que eu sabia fazer era me espelhar em meus professores, aqueles que nós achávamos mais inteligentes, então vi que precisava me qualificar (P1).

[...] ingressei no mestrado já sendo professor no ensino superior. Foi meio que imediatamente, ...então associei a pesquisa com a docência, pois senti a necessidade de voltar o olhar para a educação (P3).

[...] eu fiz mestrado com o propósito de aprender mais sobre a prática pedagógica, sobre a didática no ensino superior e a lidar com a ferramenta científica (P12).

Esse assunto ganhou destaque nas duas últimas décadas, com um movimento das universidades brasileiras voltado à qualificação de seus professores em mestres e doutores. De acordo com a LDB, Art. 43, esta formação é necessária para a atuação em setores profissionais específicos, considerando o desenvolvimento do espírito científico, para que o professor desenvolva o pensamento reflexivo (BRASIL, 1996).

Cabe ressaltar que dos 15 professores entrevistados, onze possuem pós-graduação nível mestrado e quatro, doutorado; 13 destes professores tiveram esta formação na área da saúde, um na área de gestão e um em educação. Onze dos professores possuem cursos de formação pedagógica com carga horária entre 360 e 960 horas, revelando assim uma caminhada pessoal de formação e motivação para a vida acadêmica, conforme se observa abaixo.

[...] eu sempre tive o interesse na área acadêmica, pois tinha uma vontade de ser professor, então participei de monitoria acadêmica, projeto de iniciação científica com bolsa da própria universidade e participações em publicação de projeto (P13).

[...] mesmo já graduada, eu continuei tendo bastante contato com o meio acadêmico, entrei no mestrado e após comecei a procurar uma inserção dentro da área acadêmica, então eu acho que na verdade eu nunca parei, nunca me distanciei da área acadêmica (P14).

Segundo Nóvoa (2009) e Schön (2000), estas vivências constroem a profissionalidade do professor na perspectiva reflexiva, a qual envolve um conjunto de comportamentos, conhecimentos, habilidades; atitudes e valores que se constituem ao longo da vida e com percursos significativos de aprendizagem. Geralmente os professores ensinam como foram ensinados, com uma socialização idêntica àquela em que foram formados.

Essa tendência reflexiva dos professores envolve uma política de valorização do desenvolvimento pessoal e profissional, desde que tenha condições adequadas para que a

formação contínua ocorra no local de trabalho, em redes de autoformação, assim como em parceria com as universidades (GARCIA; 1992; GARCIA, 2016).

Várias ideias são pesquisadas e ampliadas em relação ao professor, à profissionalidade docente e a suas práticas pedagógicas. Segundo Zeichner (1993), é um movimento de ressaltar a imagem do professor, pautando vários princípios teóricos, de realizar a prática docente de forma reflexiva, analisando como ensinam, para melhorar progressivamente. Isso também é preocupante, pois representa uma forma de responsabilizar o professor pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

A experiência profissional na área de atuação contribuiu para a prática docente com metodologia ativa, na visão dos professores entrevistados:

Fiquei 3 anos trabalhando em hospital como enfermeira e gestora, depois iniciei paralelo ao meu trabalho profissional a carreira docente. Então acho que isso me ajudou muito a pensar em metodologia ativa, pois tinha experiência na prática e conhecimento para selecionar conteúdos de maior relevância clínica e mais próximo da realidade profissional (P8).

O que eu acho interessante, é que não fui primariamente professora, atuei e atuo como profissional da área. E depois de muito tempo de profissional na área, muitos anos de prática, fui para docência e seguiu também paralelamente a carreira de profissional de saúde e a carreira de professor. Então eu acho que isso faz muita diferença, pois consigo maior domínio nas discussões de casos e aulas em cenários reais, conforme tive em minha formação (P12).

Percebe-se nas falas acima que a experiência está intimamente relacionada ao tempo de trabalho profissional (TARDIF, 2006), que remete ao "saber da experiência", ou "saber escolar" ou "saber fazer", vindo da prática e gerando habilidades próprias da profissão. No entanto, a compreensão neste estudo é que ele difere daquilo que alguns autores identificam por conhecimento prático (SCHÖN, 2000).

O conhecimento do saber escolar, também conhecido como racionalidade técnica, ou conhecimento tácito, remete para a reprodução e transmissão do conhecimento, pelo fato de a ação não ser necessariamente uma construção refletida. Já o conhecimento prático se refere à forma pessoal e profissional do professor atuar, envolvendo suas ideias, valores, individualidade, contextos e intersubjetividade; ou seja, é composto por cinco tipos de conhecimento (autoconhecimento, pedagógicos, dos conteúdos escolares, do desenvolvimento do currículo e da instrução) (DEWEY, 1979b).

A intersubjetividade é uma condição prévia da vida social. Entende-se que a ação social se constitui na relação interpessoal, gerando um significado subjetivo. Conforme a pessoa estabelece os significados vividos, tanto no individual quanto no coletivo, são contextualizados, na relação intersubjetiva, e assim vai se configurando um sentido social. Assim, os reflexos, tanto da vida pessoal, como profissional e acadêmica, envolvem a produção de conhecimentos. (SCHUTZ, A. et al., 1995; MERIGHI et al., 2011).

Nesta perspectiva, Schön (1987) descreve que a vivência profissional pautada no saber acadêmico apenas remete à racionalidade técnica, podendo produzir acúmulo de conteúdos, do aprender e aplicar e pouca valorização da prática vivenciada no cotidiano da formação profissional.

Nessa conjuntura a vivência familiar contribuiu para o direcionamento na carreira docente de forma positiva pelos exemplos compartilhados. Em relação à vivência acadêmica e profissional, professores relataram que o desejo pela docência já existia durante a graduação, onde participavam em projetos de extensão e monitorias, ingressando no mestrado logo após a formação e depois seguiram para o doutorado. Já na academia, outros relataram dificuldades no ingresso na carreira docente por não possuírem conhecimento pedagógico, identificando assim uma crise de identidade profissional. Já a vivência profissional favoreceu que a maioria dos professores entrevistados iniciasse na carreira docente, os quais ingressaram nas IESs ministrando disciplinas específicas da sua área de especialização.

5.2.2 A transição de modelo pedagógico na visão dos professores

No processo de transição do modelo pedagógico, alguns professores trazem sentimento de insegurança por não dominarem todo o conhecimento que acham necessário o aluno saber, conforme se observa abaixo:

[...] na transição a gente se sente inseguro, sempre surgindo a ansiedade, ou seja, como é que eu não vou trabalhar farmacologia básica, como é que eu não vou falar de anatomia, 300 aulas dentro do laboratório, mas agora entendo que daqui a duas semanas o aluno não vai lembrar da metade das coisas com esta forma de ensino de memorização... então tem que fazer adaptações ao processo, tem que ter significado...eu não tenho mais como deixar aula preparada e pronto [...] (P1).

Foi bem complicado no começo da minha carreira como professora que estava na transição de modelo pedagógico, porque eu achava que era extremamente necessário saber todo aquele conteúdo que foi ensinado

conforme eu aprendi no modelo tradicional, porque a gente tem que se desapegar de alguns conteúdos, e quando a gente trabalha disciplinas, a gente acha que tudo que está no livro é importante e o conteúdo é necessário, ...acha que se o professor não transmitir aquilo para o aluno, ele não vai ler sozinho...isso gera muita ansiedade no professor (P6).

Tenho pensado muito em como garantir o básico de informação, e acho que ficam lacunas. Fico inseguro, mas havia essa falsa segurança no método tradicional quando a gente garantia que aquele conteúdo havia sido falado (P15).

Nessa perspectiva, Schön (1992a) discute os limites que o modelo da racionalidade técnica pode produzir nos processos formativos, havendo uma sobreposição de conteúdos, ao invés da valorização de questões práticas presentes no cotidiano da formação do sujeito. O autor ressalta o conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-ação dos professores que devem transpor a relação mecânica entre conhecimento técnico e a prática da sala de aula.

Se olhar para a escola tradicional de séculos atrás, já havia questionamentos sobre a forma de ensino, e como o processo de mudança é contínuo na sociedade em que se vive, assim espera-se que os sistemas educacionais acompanhem este movimento, porém o modelo tradicional de ensino se mantém estagnado, e continuam predominando as formas de ensino (DEWEY, 1979b).

Dewey (1979b) já descrevia que o método de ensino centrado apenas na transmissão do conteúdo pelo professor gera a inatividade do aluno. O ensinar e o aprender envolvem um sentido social de participação mútua entre os envolvidos. E, mesmo que a linguagem seja um recurso que promove a comunicação, pode gerar a impressão de que se educa e se transmite conhecimento diretamente pela palavra. Isso não exclui a importância desta forma de comunicação que auxilia a experiência e o entendimento da realidade. Mas no ensino a transmissão de conteúdos pelo professor não deve ser uma atividade isolada para se preparar o aluno.

Na compreensão de Dewey (1959), a “educação não é preparação, nem conformidade, é vida, e viver é desenvolver-se, é crescer”. O autor descreve que “as falsas crenças”, o “fechamento ao novo”, a “tendência à inércia e as doutrinas”, realizadas de forma rotineira e arcaica que normalmente marcam a tarefa de ensinar, inibem o avançar para uma dimensão científica, política e social mais profunda do aprendizado que não seja meramente conteudista.

Quando o professor sente que perdeu o domínio do conteúdo específico de sua especialidade, e que precisará articular conhecimentos, participar em atividades interdisciplinares de planejamento e avaliação, associadas à mudança de papel de “transmissor de conteúdo”, torna o processo de transição difícil, o que pode trazer uma condição limitada para a quebra de paradigmas do ensino tradicional, gerando ansiedade (CHARLOT, 2000).

Como apontado por Dewey (1959), é fantasioso pensar que instituir mudanças no currículo, a realidade será automaticamente transformada. O processo é inverso: novas práticas vão sendo incorporadas ao cotidiano, exigindo que os envolvidos no ensino se modifiquem.

A modificação foi verificada por alguns professores com a transição para a metodologia ativa, onde observaram contribuição na mudança de postura, mesmo que o início tenha sido difícil, a qual instigou sair da zona de conforto, sentindo uma melhora em relação a sua prática docente, quando comparada ao modelo de ensino que praticavam anteriormente.

Eu tenho uma dificuldade que é inerente do processo de transição, e se eu não tiver dificuldade eu não estou praticando a metodologia ativa, que é a questão de sair da zona de conforto (P1).

Hoje posso dizer que não tenho mais tanta dificuldade, porque consigo motivar o aluno para querer buscar o conhecimento, por meio da pesquisa, sendo que eu não tinha isso no começo, não, então vejo que minha transição para metodologia ativa, melhorou minha prática como professora (P4).

Sentia que precisava fazer um treinamento para esta transição, ter tempo para maturar essa ideia, ter tempo de preparar as atividades que no começo você fica meio assim, “será que esse negócio dá certo mesmo? E depois você vê conforme os alunos vão avançando que, de fato, dá certo se você se dedica a este movimento de mudança (P12).

Para Dewey (1979d), a aprendizagem nasce de problemas ou conflitos que propositalmente geram incertezas, confusão ou insegurança. Segundo Tardif (2000), quando o professor é instigado pela situação complexa em que o colocam frente à mudança de papéis, ele se vê na necessidade de rever a sua postura profissional, de aperfeiçoar as suas práticas e de refletir em grupo, porque a sua experiência profissional de docente pode não ser suficiente para atuar com metodologia ativa, principalmente se a sua formação foi pautada no modelo tradicional de ensino.

Esses autores complementam que o desenvolvimento e a mudança profissional do professor se constroem tanto pela vivência como pela atitude, reflexão e a busca de soluções, desde que compreenda o contexto onde está inserido e sua visão esteja aberta sobre todo o contexto de mudança, não apenas no âmbito individual, mas também institucional e coletivo. Verifica-se isso na fala do professor abaixo.

[...] a metodologia ativa entra muito facilmente no nosso discurso, mas elas entram com mais dificuldade na nossa prática. Uma das coisas que eu acho que dificulta no processo de transição, é quando a gente está em sala de aula vendo todos aqueles jovens ali que ainda não tem conhecimento, mas que estão ávidos por saber, a gente fica louco para dar a resposta. E a gente não pode fazer isso, porque... eles têm que se tornarem pessoas capazes de ir atrás da resposta, na verdade eu prejudico a vida dele se eu der a resposta. Só que esse freio interno, ele é difícil de exercer, então isto é uma mudança de hábito e de postura do professor que não ocorre de forma imediata [...] (P2).

Para Dewey (1979a; 1980b), quando os alunos não apresentarem conhecimento ou conteúdo suficiente para tomarem uma decisão, cabe ao professor verificar esta dificuldade, motivando-os a buscar outras fontes de informações. Mas se a limitação ocorrer durante a atividade na resolução da situação-problema, o professor se pauta em sua experiência para indicar possíveis caminhos. Esta indicação não é dar a resposta do problema e sim oportunizar exemplos que podem levar a uma possível situação.

[...] o modelo que eu tinha de ser professora e dar aula era o tradicional. Então é um trabalho que é muito difícil de você desvencilhar, toda a ideia que você tem de dar aula, de conduzir atividades, assim, não tem nada a ver com aquele modelo que eu já tinha construído. Então eu precisei tirar tudo isso da minha cabeça, para pensar o novo modo de dar aula, de conduzir atividades de outro jeito, para isso eu precisei desapegar da ideia da minha disciplina e da quantidade de conteúdo, para uma visão mais aberta e flexível, entendendo um pouco sobre as mudanças que estão ocorrendo no mundo, então sempre tive uma ideia positiva sobre isso, assim, eu enxerguei como uma possibilidade de preparar melhor os alunos e considero que meu processo de adaptação é gradativo é um desafio até hoje, para mim é difícil, exige bastante, pois sempre penso e repenso minha prática docente (P14)

Percebe-se que se trata de um processo de reflexão sobre o que se faz e sobre novas possibilidades de fazê-lo, com envolvimento conjunto pela mudança de postura e das condições de trabalho sobre as quais os professores tomam consciência, à medida que vai se tornando mais claro o seu papel como protagonistas de uma atividade educativa na lógica da reflexão (SCHÖN, 2000; CUNHA, 2006).

Segundo Dewey (1979b), a reflexão implica intuição, emoção e paixão, sendo, pois, necessárias três atitudes para a ação reflexiva: abertura intelectual, atitude de responsabilidade e sinceridade. Assim, o professor criará o hábito de refletir como parte da sua identidade profissional, dando característica própria do fazer docente. O que demonstra seu caráter proativo dentro de um tempo específico, mas não linear ou unilateral na forma de ensinar.

A não linearidade da prática docente mostra períodos de imprevistos que geram a necessidade de adaptação, as quais vão melhorando, gradativamente, o desempenho do professor. Nesses momentos, em que surgem a surpresa, os problemas e também os fatos positivos, os professores podem adotar o exercício da reflexão (DEWEY, 1979b). Esta prática, segundo Schön (1982; 2000), permite condições para o aprendizado e ajustes contínuos da prática docente, para a construção do profissional reflexivo.

Os estudos de Schön (1982; 2000) trazem a ótica de como os profissionais pensam na ação e como o conhecimento é realizado no desempenho prático, mostrando que há um constante diálogo reflexivo no trabalho do professor. Nessa conversa interna, são elaborados e reorganizados planos, experimentos, hipóteses os quais são traçados na mente. No exercício da reflexão, encontra-se a oportunidade de se temperar a prática com aquilo que o autor chama de “talento artístico”: a “[...] competência que os profissionais demonstram em certas situações de prática que são únicas, incertas e conflituosas” (SCHÖN, 2000).

Este processo gera a prática reflexiva que contagia o aluno, ajudando a transpor um mundo de explicações tradicionalmente formuladas, dando significado ao que aprendeu e estabelecendo relações (DEWEY, 1933).

Outras falas dos professores mostraram que a transição de modelo se tornou mais difícil, por não saberem se as atividades que estavam desenvolvendo eram metodologia ativa ou apenas estavam realizando uma aula prática, como faziam anteriormente.

No primeiro ano eu tive bastante dificuldade, porque eu achava que às vezes os alunos não iam gostar daquilo que eu estava preparando, ou se aquilo que eu estava preparando era ativo ou não era, porque na área da saúde a gente trabalha muita a prática... então a prática se mistura um pouco com a metodologia ativa, e aí a gente fica naquela, “será que eu estou fazendo só uma simples aula prática, ou será que eu estou fazendo metodologia ativa?” Então essa era a maior dúvida sobre o papel que eu estava desempenhando, ficando então confusa (P6).

Eu nos primeiros três, quatro meses, confesso que senti uma certa dificuldade, entretanto nas minhas aulas, eu sempre tinha mesmo as aulas expositivas, depois passava a desenvolver a atividade (P10).

Minha transição foi traumática, o que mais me chamou a atenção foi a insegurança como professor em relação ao que eu estava ou não fazendo com metodologia ativa, porque não sabia ao certo o que fazer. Porque, por exemplo, eu dou uma aula no modelo tradicional, acho que passei o que eu tinha que passar. Dá uma falsa segurança de que o assunto foi cobrado, quem não passou repete, quem passou sabe aquilo (P13).

Segundo Dewey (2001), uma pessoa pode atravessar a vida repetindo tarefas práticas com grandes habilidades sem, entretanto, mostrar progressos significativos no conhecimento. Se o aprender estiver ligado somente ao aspecto pragmático, tecnicista, carente de reflexões, ele se afasta do entender e se aproxima do saber, o qual supre as necessidades imediatas.

Pimenta (2002) considera que os resultados imediatos envolvem o primeiro estágio da flexibilidade que se caracteriza pela experiência instrumental e procedimental, não incluindo a visão de mundo que cada sujeito estabelece, como conhecimentos prévios.

Dados divulgados pela pesquisa sobre mensuração de inovação na educação (OECD, 2017), após pesquisar 34 países, num intervalo entre 2000 e 2011, revelam que os professores têm inovado bastante em suas práticas pedagógicas. Contudo, no relatório mais recente (OECD, 2017), destaca-se que o Brasil tem professores jovens que encontram limitações nas condições de trabalho, salários baixos, turmas grandes e podem ter poucos espaços para realizarem outras atividades.

O processo de transição do modelo tradicional para a metodologia ativa na fala dos professores gerou insegurança, ansiedade e dúvidas dos elementos constitutivos da prática docente em relação ao "como fazer", e do saber escolar, principalmente em relação ao conteúdo, e se o que estavam realizando era ou não uma estratégia ativa. E também que a adaptação para alguns foi gradativa e será um processo contínuo, se houver reflexão da sua prática, quebrando alguns paradigmas, sendo um desafio com graus variados de dificuldade para todos que passaram por este momento de transição do modelo pedagógico.

5.3 A prática reflexiva na vivência dos professores que atuam com metodologia ativa

Nesta categoria foi solicitado aos professores descreverem como pensam e realizam sua prática docente com metodologia ativa, onde refletiram sobre os conceitos e características deste modelo de ensino, a relação professor-aluno, o planejamento da prática docente, assim como as fragilidades e potencialidades que vivenciam no seu cotidiano e que serão descritas a seguir.

[...] eu acho que existe uma falta de compreensão dos professores do que é a metodologia ativa, pois é importante entender o que muda para facilitar a sua prática docente de forma reflexiva (P15).

Schön (2000) relata que a prática reflexiva requer do professor um contínuo questionamento do seu papel, tanto dentro como fora da sala de aula, envolvendo neste contexto o seu planejamento. Como estou planejando e realizando o meu trabalho? Qual (is) o(s) objetivo(s) do que estou ensinando? Por que trabalho desta forma? Alcanço os objetivos almejados da forma que trabalho? Que conhecimentos e capacidades os alunos desenvolvem por meio do que ensino e da forma como ensino? De que forma posso tornar mais eficaz minha prática?

Para que os professores desenvolvam a reflexão da sua prática, faz-se necessário verbalizar e refletir sobre os próprios saberes e fazeres. Para isso, o estímulo ao exercício de questionar sobre a sua prática docente e do contexto na qual essa se insere é desencadear um processo de autoanálise, com o propósito de ajudar o professor, minimizando as pressões e limitações que as estruturas sociais e institucionais podem exercer no seu papel (PIMENTA, GHEDIN 2002b).

Além disso, os professores indicaram como características da metodologia ativa a busca dos seguintes objetivos: promover a aprendizagem em cenários reais; propor a resolução de problemas; concentrar na aprendizagem do aluno; centrar a aprendizagem no aluno; promover o protagonismo do aluno; desenvolver o pensamento reflexivo e despertar o desejo de busca, iniciativa, investigação, criação e responsabilidade; para que o aluno se insira ativamente na vida social e/ou profissional.

É uma forma de ensino onde o aluno é protagonista. É um método do ensino onde o professor utiliza como meio para que o aluno construa seu conhecimento. Essa metodologia estimula o aluno a participar e se comprometer com o seu próprio aprendizado, instigando sua autonomia. Isso porque promove aproximação crítica com a realidade que irá se deparar fora da academia. Assim ele será capaz de solucionar diferentes problemas. Porém o papel do professor é fundamental, já que ele tem que ser capaz de gerar curiosidade nesse aluno, facilitando e mediando este processo (P5).

É um método ativo que leva o aluno a ser o protagonista e o professor o facilitador da aprendizagem, por meio de uma prática reflexiva (P7).

[...] o aluno é o principal foco da aprendizagem, então a aprendizagem deixa de estar centrada no domínio do professor, e passa para o aluno. A partir do aluno que você vai traçar as suas estratégias para ensinar, sendo o professor o facilitador deste aprendizado (P11).

Percebe-se que houve uma aproximação na fala dos professores em relação ao conceito da metodologia ativa, destacando que o centro do ensino-aprendizagem seja o aluno, atuando como protagonista, e que o professor seja o facilitador e mediador deste processo.

O “professor facilitador” é um termo utilizado quando o professor não direcionaria o processo de ensino, mas motiva vivências de aprendizagem, ao aceitar o aluno tal como ele é (ROGERS, 1986).

Nas DCNs, o processo ensino-aprendizagem na área da saúde traz o conceito de aprendizagem ativa, considerando as contribuições da Escola Nova (DEWEY 1978b), da Pedagogia Crítica (FREIRE, 2011; POPKEWITZ, 1986) e da Pedagogia Pós-Crítica, levando em conta as necessidades de aprendizagem dos estudantes (FEUERWERKER; CECÍLIO, 2007; BRASIL, 2014b).

A Escola Nova (DEWEY, 1933) já buscava transformar o aluno em um sujeito responsável e participativo da ação educativa, por meio de suas necessidades e experiências, as quais o autor defendia que ocorreriam pela ação, centrando a aprendizagem no aluno.

Berbel (2011) relata que o protagonismo do aluno é desenvolvido com o seu envolvimento e interesse nas novas aprendizagens, pela motivação, compreensão, curiosidade, sendo estas condições essenciais que ampliam as possibilidades de ele exercitar a autonomia em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro.

As conquistas acadêmicas não seriam adquiridas apenas pela atividade espontânea do aluno, e sim sob a orientação e estímulo do professor, centrada na resolução de problemas, com ênfase na aprendizagem ativa. Nesta experiência há a interação entre o ser e o ambiente, e estes são modificados se o pensamento reflexivo for exercitado. Ao acionar o pensamento reflexivo e pensar no motivo que o disparou, busca-se estratégias para resolvê-lo (DEWEY, 1978b). Assim alguns professores descrevem a metodologia ativa:

[...] o que principalmente caracteriza a metodologia ativa é promover espaços de reflexão, ... de desenvolvimento do senso crítico, ... de questionamento e debate a respeito de valores éticos, e tudo isso de maneira que o aluno seja protagonista, e não o professor trazendo necessariamente a sua ideia (P2).

Metodologia ativa não é um conceito, é uma postura, é uma vivência, é um comportamento, uma forma diferente até de ver o mundo, porque se você não muda pessoalmente, você não está entendendo metodologia ativa. Então não tem como conceituar. Até tem conceitos próprios muito bonitos, mas metodologia ativa é perceber diferente a educação e ser diferente como educador, focado na aprendizagem (P4).

À medida que a ênfase é colocada na aprendizagem, o papel principal do professor deixa de ser o de ensinar, e passa a ser o de auxiliar o aluno a aprender e refletir na e sobre sua prática (SCHÖN, 2000).

Para Berbel (2012b), a prática docente com metodologia ativa é considerada como um saber em transformação, que se encontra em crise e em evolução, trilhando várias reflexões, inseguranças, inquietações e desafios, marcada pela autocrítica. Portanto, quando o sujeito reflete, se motiva, por meio do pensamento, percebe outros aspectos do mundo e vai em direção ao aprendizado potencialmente significativo.

O método ativo, segundo Dewey (1959a), visa a estimular o protagonismo e a curiosidade do estudante para pesquisar, refletir e analisar possíveis situações, sendo o professor o facilitador desse processo. Neste pensamento, o autor entende que o aluno compreenderá os fatos, recursos e as ações do seu contexto social, habilitando-o para mudança de postura passiva para a ativa, visualizando a importância de estudar determinados conceitos, desde que relacionados, e o professor possua um perfil para este método de ensino.

Assim, os professores conceituam metodologia ativa como: um processo de aprendizagem, método, ação, estratégia, aprendizagem significativa, atrativa; criativa, motivadora; onde o professor é o facilitador-mediador e o aluno o protagonista do seu aprendizado, podendo ser desenvolvida em vários cenários de ensino. Tais descrições envolvem os saberes relacionados com o cenário da aprendizagem, neles estão as habilidades de incentivo à curiosidade dos alunos, a motivação, a participação nas estratégias de ensino propostas, tais elementos são constructos da prática reflexiva que compreendem as questões próprias do ensinar e para que se ensina, segundo Cunha (2007).

5.3.1 O papel do professor na metodologia ativa e a prática reflexiva

As experiências, descritas pelos professores que atuam com metodologia ativa na saúde, trouxeram elementos da intersubjetividade que fazem parte da prática reflexiva, tendo algumas falas que se aproximaram deste raciocínio e outras que se distanciaram. Nesta análise seguem os exemplos abaixo:

Eu vejo que eu cresci e refleti muito no meu papel como professor, depois que comecei a estudar o contexto da metodologia ativa, me modifiquei durante esse processo, vejo que já não me encaixo mais em outras maneiras de conduzir atividades... mesmo entendendo que é um mega desafio (P11).

[...] eu precisei quebrar vários paradigmas, para pensar no papel do professor conduzir as atividades, para isso precisei desapegar da quantidade de conteúdos e analisar a qualidade e a relevância dos mesmos, é um desafio até hoje, para mim é difícil, exige bastante. Busco estudar e refletir sobre esta proposta, ... assim vejo como uma ideia positiva sobre isso, e enxerguei como uma possibilidade de preparar melhor os alunos, e hoje consigo ver que mudei pra melhor, tanto meu desempenho profissional quanto minha relação com os alunos (P14).

As descrições apresentam elementos que constituem a racionalidade pedagógica por meio da reflexividade destes sujeitos, nos eixos que configuram o trabalho docente das atividades cotidianas da ação do professor. Nesse sentido, percebe-se um saber docente argumentativo que é discutido, inteligível e analisável (SCHÖN, 1992a).

À medida que o papel do professor vai ficando mais claro como protagonista de uma atividade educativa, percebe-se que houve o processo de reflexão sobre o que se faz e sobre novas possibilidades de fazê-lo, com envolvimento conjunto pela mudança de postura e das condições de trabalho (SCHÖN, 2000; CUNHA, 2007).

Segundo Alarcão (2001), o professor que atua com metodologia ativa deve buscar conhecer o que está acontecendo no ensino, mesmo que não consiga mudar alguns aspectos da situação atual. Além disso, poderá analisar os objetivos que esperam de seus alunos, os tipos de pensamentos que suas atividades resultam, desde que não deixe de lado a reflexão sobre a análise social e política que envolve todo o processo. Assim, o professor construirá bases para entender, contestar e discutir sobre suas dificuldades com o método ativo.

Essas falas mostram a importância do referencial teórico como meio de condução à realidade e construir seu referencial pedagógico, para refletir sua prática docente conforme descrevem, o que, segundo Dewey (1989), gera autonomia do professor e reduz o risco de serem meros transmissores de conteúdos que seguem prescrições didáticas elaboradas e idealizadas por outros.

Outros exemplos apontam a percepção dos professores da saúde, na questão da humanização:

[...] o professor é desafiado porque a área da saúde mistura muito a questão do núcleo duro da parte técnica da profissão, só que talvez tenha sido um dos primeiros cursos ou a primeira área que resolveu voltar às raízes da sua

essência quando iniciou a metodologia ativa, que é cuidar das pessoas e lembrar que existe um lado humano em tudo isso... Então hoje eu acho que é a área que está mais avançada no uso de metodologia ativa ou inovadoras, e o papel do professor é vital nesse processo (P1).

Quando o professor já trabalha com ensino em saúde no enfoque do SUS vem com a perspectiva de envolver as pessoas com ênfase na humanização e em contínua mudança, então isso facilita pensarmos na profissão docente como algo mutável, porque eu já tinha esse perfil, de trabalhar envolvendo as pessoas no processo de aprendizado, então eu não consegui construir as coisas sozinha, mas sim com a participação de pessoas, pois trabalhamos em rede (P3).

Segundo Ausubel (2003), a humanização no papel do professor assume dimensões amplas e complexas que transpõem “o ensino como transferência de informação”. Esta postura humanizada e facilitadora do professor é um dos pilares para a metodologia ativa promover a aprendizagem significativa para a autonomia.

Estudos de Dewey (2011), Schön (2000) e Habermas (2014) seguem uma corrente de pensamento que incorpora elementos inerentes à complexidade do ser humano na formulação de suas teorias. Dewey (2011) apóia a democracia e a autonomia de pensamento como meios para a evolução emocional e intelectual do ser humano.

Essa abordagem, segundo Dewey (1933), de contorno humanista, enfatiza o sujeito como principal elaborador do conhecimento humano e prioriza as relações interpessoais para o desenvolvimento humano, centrando-se em um indivíduo com personalidade, capaz de construir e organizar pessoalmente a realidade ao seu redor e de atuar como uma pessoa integrada ao seu meio. O autor ainda ressalta a importância de métodos mais humanos e democráticos, reflexivos, sendo contrário aos métodos de ensino rígidos e autoritários, destacando que “o caminho capaz de proporcionar uma melhor qualidade de experiência humana são consideravelmente os mais acessíveis e proveitosos”.

Além disso, este foco da humanização no ensino é orientado pelas políticas públicas do SUS, na Política Nacional de Humanização do Ministério da Saúde. Tais princípios que norteiam essa política são: “a autonomia e o protagonismo dos sujeitos, a corresponsabilidade entre eles, o estabelecimento de vínculos solidários, a construção de redes de cooperação e a participação coletiva no processo de gestão” (CNE, 2001; AYRES, 2005).

Outros professores relataram a importância da corresponsabilidade e da responsabilidade em suas práticas.

[...] o professor ganha muito mais responsabilidade, porque antes era só eu fazer um descarrego de consciência, que eu dei minha aula, falei o que tinha que falar, e pensava...se vocês não aprenderam a culpa é de vocês, a minha parte eu fiz [...], quem realmente vive metodologia ativa precisa refletir, vê que a corresponsabilidade tanto do professor como do aluno mudou junto com os seus papéis. Então pensar em metodologia ativa não é dar mais atividade para o aluno, é fazer com que o aluno conheça a necessidade de realizar as atividades, tendo assim a corresponsabilidade [...] (P1).

A característica principal do professor e aluno na metodologia ativa é a corresponsabilização de ambos, que antes achávamos que o melhor era fazermos uma transferência de conhecimento, ou seja, alguém ensinar e alguém aprender, e na prática sabemos que não é tão simples assim, não acontece de forma tão automática, pois tanto o professor como o aluno precisa refletir em suas ações (P13).

Desse modo, a descrição trazida pelos professores pode se tornar um hábito para o pensamento reflexivo, indo ao encontro das ideias de Schön (2000), “quando há responsabilização pela reflexão, hábitos e conhecimentos, combinados com a motivação, podem gerar resultados satisfatórios e o sujeito percebe que foi ele quem causou a mudança desejada, as quais não ocorrem de forma imediata”. O autor salienta que a qualidade e a natureza da reflexão são mais importantes do que sua ocorrência.

O desenvolvimento profissional docente e a aprendizagem dos alunos vêm ampliando o papel do professor, colocando-os numa situação difícil devido à grande responsabilidade atribuída. Tal preocupação se dá pelo fato de centrar no professor a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, colocando-o como elemento-chave neste processo. Neste enfoque o papel do professor é visto como um agente ativo de mudança e responsável por uma complexidade de funções, para a melhora da sua prática docente, e por assuntos mais amplos que surgem no cotidiano (ALARCÃO, 2007).

Porém, pode colocar o professor em risco de ser responsabilizado pelos problemas estruturais do ensino, pois limita o componente institucional e social, os quais se produzem num tempo mais longo, expondo assim aspectos conflitantes na concepção da prática reflexiva, pautada apenas na prática experimental (DEWEY, 1979d).

A diversidade de funções, atribuídas ao professor como profissional responsável, passa a ser vista de duas maneiras: uma como técnico-especialista que aplica as normas cientificamente comprovadas; e outra como um artista, profissional autônomo, que reflete, que toma decisões e que inova em sua prática docente (SCHÖN, 2000; PIMENTA; 2002b).

A responsabilização mútua oportuniza que o aprendizado não seja superficializado, que o professor não se torna um mero transmissor de conteúdos, com práticas mecanizadas e que aluno não seja um mero espectador (DEWEY, 1959a).

Nesse contexto, a pessoa e o professor compõem uma unidade intrínseca, com a sua personalidade, que marcam a sua posição na sociedade, na docência e nas relações com os outros, principalmente com os alunos, com os pares e com a comunidade, por ter responsabilidade e envolvimento neste processo (NÓVOA, 1992; 1997).

[...] atuar com metodologia ativa demanda um professor que reflete, para centrar o aprendizado no aluno; analisar a prática durante e após ter realizado, para rever os resultados alcançados [...] (P3).

[...] o papel do professor na metodologia ativa é promover espaços de reflexão, ... de desenvolvimento do senso crítico, ... de questionamento e debate a respeito de valores éticos, e tudo isso de maneira que o aluno seja protagonista, e o professor seja o mediador e facilitador (P2).

Quando os professores propõem espaços de reflexão, podem solucionar conflitos de duas formas: por acomodação ou por reflexão. No primeiro caso, busca-se a solução mais rápida e simples para resolver o problema. Já pela reflexão, analisa vários contextos, vantagens e desvantagens para tomar uma decisão. É neste âmbito que o conceito “reflexão” é inserido, assumindo um papel essencial na prática docente (SCHÖN, 2000).

A ação reflexiva compõe três atitudes: abertura da mente, responsabilidade e entusiasmo. O pensar reflexivo e o desejo de fazer com que o aluno consiga resolver situações- problema, surgidas no cotidiano, são peças-chave que fundamentam a teoria “deweyana” e contribuem com o pensar na metodologia ativa (DEWEY, 1959a).

E acho que dentro da metodologia ativa, o conhecimento, duro e técnico de saúde, será sempre importante, ele nunca vai deixar de ser importante, mas a maneira como se adquire ele é uma maneira muito mais simples do que adquirir valores, do que adquirir senso crítico, do que se tornar uma pessoa reflexiva. Por isso que eu acho que em algum grau, guardadas as devidas proporções, o desenvolvimento crítico, ético e reflexivo, ele é mais importante que o desenvolvimento técnico, já que o técnico, ele vem de uma maneira mais simples, lendo livro, assistindo tutoriais, lendo artigos e tal (P2).

Segundo Dewey (1959a), esta forma de pensar mostra que o professor não vê seus alunos como seres passivos, mas como sujeitos históricos que vivem em constantes mudanças, inseridos em relações sociais, coletivas e institucionais, construindo saberes da profissão.

Esta visão coloca o professor como sujeito, com as suas características e necessidades, com suas especificidades nos diferentes momentos da prática docente, incluindo valores, momentos formais e não formais; contribuindo para uma nova caracterização da sua prática docente para a construção do pensamento reflexivo, tanto do professor como do aluno (ALARCÃO, 1996).

O saber e aprender um conceito ou uma teoria é bem diferente do saber e aprender a fazer um trabalho. Este conhecimento na experiência pode ser enriquecido por meio da reflexão contínua, associando-o com o conhecimento teórico e atribuindo um significado (BRASIL, 2004c).

Este raciocínio se fundamenta na pedagogia crítica por meio da reflexão, onde professor estimula a transformação social, política, cultural para transpor as dificuldades e reduzir as desigualdades sociais (DEWEY, 1959a). Neste contexto a metodologia ativa vem como estratégia, onde o ensino é centrado no aluno, o qual é estimulado a ser protagonista principal do seu aprendizado, onde o professor é o facilitador e mediador deste processo (BERBEL, 2012b).

No exemplo a seguir, verifica-se a reflexão na ação, ou o conhecimento que origina da experiência, sendo um dos alicerces da proposta oficial para a formação de professores reflexivos (BRASIL, 2005a; SCHÖN, 2000).

Às vezes você prepara uma prática muito interessante para duas turmas, uma de manhã e uma à noite; a de manhã dá supercerto, e a de noite... “puxa, não foi como eu queria”, ou vice-versa, ou ao contrário. Ou você dá de manhã e aquela turma te ensina coisas que você consegue ver na hora que realmente têm sentido e até utiliza esta ideia reformulando a atividade que realizará à noite. Então é um desafio, cada vez que entra numa turma para realizar a aula, é importante que seja dada uma pausa para refletir durante esta prática, muitas vezes a resposta do aluno é muito positiva, porém às vezes você percebe, “ah, não foi tão do jeito que eu imaginei” (P2).

Quando há uma verbalização durante a ação, ou seja, enquanto a ação acontece há também uma conversação, iniciando a reflexão na ação que busca analisar a ação presente enquanto ela acontece, dando uma pausa para refletir em meio à atividade. Este raciocínio da “reflexão-na-ação” só se manifesta em situações de incertezas e inesperadas que surgem da prática atual. Assim, o professor pode reestruturar o que está fazendo. No entanto, cabe ao professor oportunizar outras atividades que enriqueçam o aprendizado e não apenas sejam agradáveis e imediatas (SCHÖN, 1992b).

Já a "reflexão sobre a ação" oportuniza a reformulação da ação mentalmente, para depois comentar sobre ela, conforme se verifica nos exemplos seguintes:

[...] quando eu trabalhei com os conhecimentos de epidemiologia, eu vi que à medida que o semestre passou, eles não incorporaram os conceitos no nosso debate, isso não enriqueceu o conhecimento deles, porque eu acho que eu abordei coisas muito profundas. Eu tive dificuldade de respeitar e identificar o tempo deles, eu acho [...] (P2).

[...] quando eu defini alguns conteúdos para trabalhar com os alunos, em que iriam crescer gradualmente dentro daquele assunto, eu acho que eu dei passos muito largos com eles. Eu defini essas etapas de crescimento que imaginei que eles acompanhariam, e eu acho que defini coisas que seriam para nível de pós-graduação para eles, então eu não consegui estimar bem, e aí eu acho que os alunos terminaram o módulo com a sensação de muitas lacunas, de que aquele assunto é muito difícil, de que talvez ele até seja inatingível, e ficaram desmotivados. Eu corriji isso para os semestres seguintes [...] (P5).

[...] uma atividade às vezes é fantástica para uma turma, e uma outra turma você faz a mesma atividade esperando que vai ser ótima e não é, porque são alunos diferentes com expectativas diferentes. Então eu acho que é primordial o professor conhecer o perfil do aluno e da turma, assim aumenta a chance de dar certo a atividade, senão o professor fica mais vulnerável (P8).

Tais exemplos perpassam na “reflexão sobre a reflexão”. Essa, por sua vez, permite que o professor planeje ações futuras, onde poderá agir diretamente, colocando em prova uma nova compreensão do problema, repensar os objetivos que foram ou não atingidos e/ou porque não foram alcançados. Desta forma, o professor (re) significará sua prática continuamente, isto é um processo que demonstra movimento cíclico (SCHÖN, 2000).

Dentro da proposta para um ensino reflexivo, Schön (2000) entende que se os professores aprenderem a refletir sobre sua própria prática docente farão os seguintes questionamentos: que tipo de pessoas são estes alunos? Quais os interesses desses alunos?

Conforme destaca Tardif (2002), o professor não pode desconsiderar as diferenças individuais e coletivas dos seus alunos, visto que são os sujeitos que aprendem em contextos e ritmos diferentes e não os grupos.

É muito importante o professor conhecer o perfil dos alunos, o qual pode ser facilitado pela relação estabelecida entre ambos. Cada indivíduo é único e aprende de forma distinta, ou seja, aprende o que é mais importante para ele, o que mais faz sentido, o que

promove maior ligação emocional e cognitiva, diante de suas experiências e conhecimentos prévios (DEWEY, 1959b; AUSUBEL, 2003).

Segundo Berbel (2011), as dificuldades apontadas acima podem não estar no conteúdo, mas no percurso metodológico, o qual pode ser dificultado se professor não dominar o assunto ou se não consegue elaborar uma maneira mais adequada de abordá-lo, que possibilite a aprendizagem. Ausubel (2003) e Piaget (1975) ressaltam que, se houve um desequilíbrio gerado pelas atividades por assuntos muito complexos ou sem aproximação com o conhecimento prévio dos alunos, se não houver motivação não haverá assimilação do conhecimento.

Com isso o aluno pode assimilar esta atividade a uma dificuldade, então opta pela memorização da informação, para realizar as avaliações imediatas e assim que passar este período o esquecimento prevalece. Dewey (1997) traz ideias semelhantes aos autores acima, quando descreve que se aprende o que interessa, o que está em uma relação mais próxima do estágio de desenvolvimento emocional e cognitivo em que se está.

Desta maneira, Melo (2012) descreve que o momento em que a mente não consegue assimilar determinada atividade, ela desiste ou se modifica. Se ocorrer a modificação, há acomodação, a qual facilita o desenvolvimento cognitivo e o aprendizado, pois faz uma reformulação da estrutura cognitiva preexistente, resultando em novas concepções de assimilação.

Desse modo, o método ativo instiga a busca, a experimentação e a reflexão, onde o professor direciona conteúdos, propõe problemas, questionamentos e práticas. Para tanto, como reconheceu Dewey (1959a), é uma tarefa árdua e desafiadora para os professores, pois precisarão ser profissionais conhecedores do assunto ensinado e não apenas da sua especialidade, mas dela com outras áreas do ensino, estabelecendo relações, com criatividade para promover a motivação e estímulos necessários, para que o aluno se envolva como agente ativo de seu aprendizado. Além disso, um professor dessa natureza não se constrói de forma instantânea.

Já nos relatos seguintes, o foco da dúvida se depara no entendimento do papel do professor e "no como fazer", gerando insegurança em relação à prática docente com metodologia ativa.

[...] desenvolvo a metodologia ativa pensando no produto final, que é o objetivo da aprendizagem, e do produto final eu crio assim, “eles precisam ir tantas vezes para o laboratório para saber”, “eles precisam ir em sala para mexer com isso e isso (P4).

[...] às vezes penso será que os alunos vão gostar daquilo que eu estou preparando, ou se aquilo que eu estou preparando é ativo ou não é, porque na área da saúde a gente trabalha muita prática, então a prática se mistura um pouco com a metodologia ativa, e aí a gente fica naquela, “será que eu estou fazendo só uma simples aula prática, ou será que eu estou fazendo metodologia ativa?”. Então essa era a maior dúvida sobre o papel que eu estava desempenhando, ficando então confusa (P6).

A gente que é da metodologia tradicional e acostumado com aquela passagem de grandes conteúdos, grandes volumes de informação, ficava pensando: “como eles vão entender se eu não falei aquilo, aquele outro, aquilo outro”, e não é por aí. Então dá uma certa angústia (P12).

[...] acho que a metodologia ativa é fazer os alunos terem experiências práticas daquele conteúdo que é esperado, ou seja, aplicar metodologia ativa em sala de aula que permite o aluno ter experiência prática do conceito que está aprendendo, e de tentar dar o máximo possível caráter de aplicabilidade (P15).

Na visão dos professores, prevalece de forma inconsciente um modelo conteudista e biomédico do cuidado em saúde, ou seja, o "saber escolar", ou "saber fazer" ou conhecimento na "ação", ainda pautado pelo raciocínio tecnicista que é comum nos profissionais da saúde que trazem resquícios do relatório de Flexner. Vale destacar que as competências gerais para a formação dos profissionais de saúde (DCNs Art. 4º) deslocam o olhar do modelo biomédico centrado na doença para o foco na saúde (BRASIL, 2002c).

Schön (2000) relata que a racionalidade técnica se baseia na dicotomia entre teoria e a prática, configurando uma prática individual linear, vista como habilidades laboratoriais e/ou experimentais com método controlado de pesquisa. O autor considera que somente esta reflexão é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática reflexiva, dada a separação do fazer e do conhecer, pois a ação é apenas uma implementação de um teste de resultado mensurável.

Neste sentido, Souza, Lopes e Silva (2013) descrevem que uma pessoa pode passar a vida reproduzindo tarefas práticas e experimentais com grandes habilidades sem, entretanto, mostrar progressos significativos no conhecimento. Portanto, quando o sujeito reflete, se motiva, por meio do pensamento, percebe outros aspectos do mundo e vai em direção ao aprendizado potencialmente significativo, ligado a fatores sociais, afetivos, políticos e culturais. Porém se o aprender estiver ligado somente ao aspecto pragmático, tecnicista, carente de reflexões, ele se afasta do entender e se aproxima do saber, o qual supre as necessidades imediatas.

Para Schön (2000), independente da corrente que sustenta o conceito do pensamento reflexivo e crítico, é possível entender que o exercício do pensamento crítico pode ser treinado a fim de aprimorar o raciocínio clínico sobre o processo saúde-doença, a lidar com os conflitos e inseguranças que surgem na sua ação, tanto por parte dos alunos quanto do próprio professor, mas isto significa que a aprendizagem pode passar por uma fase de dúvida e confusão. O grande inimigo da confusão é a resposta que se assume como verdade única.

Dessa forma, o pensamento reflexivo inicia-se com um estado de dúvida, insegurança e dificuldade, desencadeando um processo mental de busca para resolver o problema. Ou seja, é um processo de investigação que gera uma situação nova mais tranquila, em que antes havia dificuldade, confusão que se volta para o raciocínio claro e contínuo. Assim, ocorre a análise da prática reflexiva, e surge a necessidade de se rever a composição do pensamento reflexivo, próprio do ser humano (Dewey, 1979b).

A reflexão é mais do que um simples pensar sobre os conteúdos, envolve a análise crítica sobre como se percebe, pensa, julga e age sobre os processos, bem como sobre o porquê de ter feito o que se fez (reflexão sobre os fatos). Assim reflete-se quando há dificuldade para compreender uma nova experiência e ressignificá-la (SCHÖN, 2000).

Eu vejo diferença em relação a minha época, que a gente tinha que estudar tanta coisa no modelo tradicional, era tanto conteúdo que realmente não era utilizado, depois ficava para trás, para aquilo que a gente precisava depois, no momento de atender o paciente, muitas vezes a gente não voltava a usar aquilo ali. Claro, era ótimo se a gente tivesse uma memória perfeita e pudesse só acessar essa memória para poder utilizar, mas não é assim na prática, então... eu vejo que eles estudando dessa forma na metodologia ativa, eles conseguem chegar mais no cerne da questão, ir no ponto, estudar aquilo que eles precisam para resolver os seus problemas (P9).

No início era difícil juntar tudo na saúde, mas eu me sinto assim, bem realizada, porque eu vejo que é a melhor forma de aprendizado do aluno. Ao invés dele estudar a bioquímica de forma separada, decorando às vezes uma fórmula decorando uma via, decorando uma questão que ele não consegue associar às vezes na hora que o paciente senta na frente dele e fala que está tomando um determinado medicamento, ou fala que come determinado alimento. E aí na metodologia ativa, ele consegue unir esses conhecimentos. Eu falo que na metodologia tradicional, a gente sai com várias caixinhas de conhecimento, mas elas são todas separadas. Na metodologia ativa consegue ter uma junção desse conhecimento em uma resposta única, “Ah, você pode comer tal alimento por isso”, mas ele uniu a bioquímica, a química, a fisiologia. Então eu vejo que é uma forma muito mais assim abrangente do conhecimento (P12).

Nessas descrições acima os professores deixam de favorecer em maior grau o quantitativo de conteúdos, passando a valorizar a sua qualidade: “ao invés de acumular o saber é mais importante dispor ao mesmo tempo de uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; princípios organizadores que permitam ligar os saberes, lhes dar sentido e significado” (MORIN, 2001).

Na minha experiência de trabalho profissional, o que eu leio e vejo que está mais em alta que os locais exigem, eu trago para a minha prática com metodologia ativa. Como passei por todas as áreas da minha formação, eu acabei desenvolvendo visão ampla, mas no contexto atual, entendo que não posso manter o foco na especificidade da profissão. Dou mais ênfase a assuntos que envolvem a profissão sim, mas também articulo o contexto socioeconômico, da realidade e do mundo e não foco em quantidade e sim qualidade, valores que a sociedade capitalista prega; a política que assola o país, busco instigar no aluno a discussão pautada na reflexão da leitura. É difícil, um desafio diário, mas a vivência de outros colegas de trabalho também eu pesquiso e compartilho. E com isso eu seleciono o que realmente acho importante e que tenham aplicabilidade e significância (P4).

Dessa forma, se houver um processo de mudança e ressignificação contínua dos saberes, envolvendo estruturas afetivas e cognitivas, poderão ocorrer novas aprendizagens, e o saber da experiência se integrar a outros saberes (DEWEY, 1979d).

Dewey (1979b) salienta que a chave do pensar o processo de mudança para a metodologia ativa requer refletir qual a atitude ela exige do professor. Não se refere a pensar coisas possíveis ou prováveis; é fazer uma análise e refletir possíveis métodos que podem apontar soluções de problemas. Para o autor, a reconstrução da educação, dos ideais e dos métodos ativos anda junta, pois entende este processo como uma renovação do significado das experiências. Assim, a atividade do professor promoverá verdadeiros objetivos e métodos que atendam à atual realidade.

Portanto, verificou-se que alguns professores realizaram autorreflexão do seu papel na metodologia ativa, sentindo mudanças na sua prática, quando comparada ao modelo tradicional de ensino. Houve a “reflexão na ação” e “sobre a ação”, a partir da própria prática, pensando em novas ações, construindo sucessivamente os métodos ativos que puderam orientar a próxima atividade.

Além disso, realizou-se “a reflexão sobre a reflexão na ação”, etapa levada para a construção de novos conhecimentos, pois auxilia a entender problemas futuros (SCHÖN, 1982). Sob este enfoque, o autor relata que a habilidade de resolver problemas da prática apoia-se no conhecimento e na técnica, a qual nomeou como conhecimento prático.

5.3.2 A relação professor e aluno

A relação professor-aluno é um elemento essencial do processo de ensino-aprendizagem, presente em qualquer situação de ensino.

Verifica-se, em algumas falas, a importância do estreitar a relação entre o professor e o aluno, assim como na importância de conhecê-lo melhor, para envolvê-lo mais em seu aprendizado, sendo um enfoque importante da prática reflexiva:

Há uma horizontalidade na relação entre professor e aluno... o professor não pode ser cem por cento acadêmico e conteudista..., precisa ter uma empatia com os alunos, precisa não ligar para essa questão de hierarquia em sala. É claro, tem o respeito, quem comanda a aula é o professor. Então tem que ser mais desprendido de hierarquias ou...como eu sou a maior autoridade, tem que ser da minha forma (P4).

Eu vejo que na metodologia ativa, o professor tem uma relação muito mais próxima do aluno, então você chama o aluno pelo nome, você conhece os problemas dele, você sabe quais são as dificuldades, porque ele tem essa liberdade de chegar em você e conversar, que na metodologia tradicional a gente já não tem tanto. Acredito que isso pode ajudar no seu aprendizado (P6).

[...] apesar do professor trabalhar mais, e apesar do aluno muitas vezes não gostar de se ver naquele papel, muitos reclamam, acham que o professor não faz nada. Os alunos prefeririam estar sentados e assistindo à aula, mas o que se vê com a metodologia ativa, é aquele ganho de aprender a buscar, a questionar mais aquilo que leem, não aceitar tudo que encontram na internet, saber procurar nas fontes corretas, e as habilidades que é o que a gente espera sempre desenvolver no aluno são observadas. Consigo ver isso porque aluno está muito mais próximo do professor, o aluno pergunta muito mais, pergunta muitas vezes coisas que a gente não consegue responder, que ele tem que ir atrás (P9).

[...] a gente consegue saber como está o desempenho do aluno, pois conseguimos ter maior contato com ele e perceber como está evoluindo...dar mais atenção para aquele aluno que tem mais dificuldade, mas isso nós conseguimos quando as turmas são menores é claro [...] (P7).

[...] o acesso ao professor tem que ser mais fácil. Na metodologia ativa, você está interagindo muito com os alunos [...] (P8).

O relato dos professores acima vai ao encontro dos estudos realizados em uma Escola de Medicina da Universidade da Califórnia, San Diego, a qual implementou uma mudança curricular, incorporando a aprendizagem baseada em problemas (ABP), em

pequenos grupos, onde avaliaram o impacto que a relação entre professor e aluno promoveu no ensino. Observou-se que a aproximação do professor com o aluno aumentou a conectividade dos mesmos nos estudos, melhorando os níveis do seu aprendizado, engajamento e satisfação do aluno. Considerou-se que os elementos-chave para estes resultados foram o estreitamento da relação professor e aluno que ocorreu em pequenos grupos de alunos por turma e ter feito a implantação da metodologia ativa de forma gradativa nas turmas (VORA & KINNEY 2014; KATHARINA BRANDL, et al. 2017).

A descrição acima se assemelha aos pensamentos de Cunha (1996) que analisa as práticas dos professores e identificaram que estas aparecem em várias formas de contribuir com a relação professor-aluno e vice-versa; favorecendo uma relação mais horizontal, permitindo um atendimento à individualidade e evitando a homogeneização, desde que sejam permeadas pela reflexão.

Estudo realizado por Cacciari et al (2017) observou que a maior aproximação, na relação do professor com o aluno, criou um ambiente em que os estudantes formaram relacionamentos importantes de empatia, tanto com os professores como com os colegas, promovendo um ambiente harmonioso para os estudos.

Esse raciocínio também se assemelha à descrição de Bordenave (2007), em relação à educação em saúde, entendendo que as relações formadas entre os alunos e o corpo docente beneficiam a experiência de aprendizado e o desenvolvimento profissional dos alunos. O autor ressalta que estas experiências os alunos também replicam, quando se encontram educando seus pacientes.

Então na metodologia ativa, a gente quer que o aluno se explore primeiro, para depois assessorá-lo, acho que o caminho é esse, ele precisa buscar o conhecimento, primeiro a gente vê ele buscando, e às vezes ele trava, então aí justamente nessa travada que a gente dá a assessoria e se aproxima, dando o suporte (P10).

Quando o professor aguarda o aluno encontrar dificuldade para conduzi-lo, poderá gerar conflito, desmotivação e desinteresse pelo assunto, devido à complexidade da busca que dependerá do nível do seu aprendizado e dos conhecimentos prévios que possui (DEMO, 2004; DEWEY, 1959b). Assim verifica-se uma relação distante entre o professor e o aluno, tornando-a vulnerável, tendo em vista que os diferentes tipos de relações entre fatos, objetos, pessoas e contextos desencadeiam tanto respostas positivas quanto negativas no aprendizado, principalmente se estas não tiverem um componente reflexivo de ambas as partes, para a resolução de problemas (PERRENOUD, 2000; BORDENAVE, 2007).

Outra pesquisa corrobora o relato do professor, foi realizada no ambiente de aprendizagem em 28 escolas de medicina norte-americana se verificou que a maioria dos estudantes de medicina sentia que os professores eram “reservados e distantes” (MARTINS, SILVA, 2013). Segundo os autores esta percepção pode afetar a resiliência na educação médica, ou seja, dificultar o foco do aluno quando ele passar por uma situação difícil em seu aprendizado; pois não tem abertura para falar de suas dificuldades com o professor.

Dewey (1959a) e Schön (2000) colocam a importância de os professores construírem práticas, as quais permitam uma relação com os alunos num processo de ação e de reflexão cooperativa, de questionamento e experimentação, onde o professor aprende e ensina porque aprende, intercede para facilitar, e não para impor, promove a ressignificação do seu conhecimento prévio, agregando-o a significados; e ao refletir sobre a sua intervenção exerce e desenvolve sua própria compreensão. Uma das principais ideias de “pensamento reflexivo”, segundo Dewey, resume sua preocupação com a formação do pensamento do aluno.

Com isso, destaca que a aproximação na relação professor-aluno, desde o início da sua formação, encoraja-o a buscar sua autonomia no aprendizado, poderá facilitar a prática reflexiva, se o professor conhecer o perfil dos estudantes (SANARE, 2016), conforme descreve abaixo:

[...] a partir do momento que você vê a diferença do comportamento dos alunos em sala de aula, te traz uma motivação diferente. Porque eu já dei aulas em que eu me dediquei muito no preparo e eu tinha aluno dormindo na sala. E isso não acontece quando você está desenvolvendo metodologia ativa, porque o aluno pode até não estar gostando, ou não estar totalmente feliz com aquele método, mas é um aluno que não dorme em sala, é um aluno mais envolvido com o assunto e mais próximo do professor, isso facilita conhecer suas dificuldades quando comparado ao modelo tradicional, pois identificamos mais facilmente o seu perfil (P8).

"Vejo que o professor na metodologia ativa conduz o aluno para construir o seu conhecimento, e trabalhar na sua formação, buscando sua autonomia, mostrando a ele desde o começo que depende dele, e que ele tem a capacidade. Por outro lado, um aluno que tem mais dificuldade em gerenciar a sua autonomia, ou às vezes problema de autoestima, que não acredita tanto na capacidade que ele tem de ir atrás, de procurar, que ainda tem aquela ideia que ele depende de alguém que vai passar todo o conhecimento para ele, não enxerga o professor como alguém que pode acompanhar e apontar caminhos, fica mais complicado para esse aluno se adaptar à metodologia ativa. Portanto alguns alunos terão mais dificuldades e outros menos de se adaptar dependendo do seu perfil (P14).

Dewey (2011) entende que a pessoa com baixa autoestima pode ter uma mentalidade mais fechada para aceitar os erros e os desafios. Na psicologia cognitiva também se mostra a importância da mentalidade para a assimilação e ritmo da aprendizagem, a qual gera conexões cognitivas e emocionais, resultando em sentimentos de prazer, bem-estar, angústia, ansiedade, inseguranças entre outros.

Nesta análise a experiência ganha importância, enquanto parte do saber-fazer, próprio da profissão. Porém a reflexão vai além disso, pois envolve pensamentos mais amplos quando interpreta a realidade onde vive e organiza a sua própria experiência, considerando relações interpessoais, afetivas, interesses sociais e cenários políticos entre os envolvidos neste processo (SCHÖN,2000), conforme seguem os exemplos abaixo dos professores entrevistados.

[...] se o professor é uma pessoa que dentro de vários cenários, promove a prática reflexiva e uma relação de empatia com o aluno, então em tese qualquer cenário é rico, porém sempre é um desafio, pois vivemos em uma sociedade que muda constantemente. Têm os cenários com mais e outros com menos limites. Portanto, não tem um cenário mais ou menos favorável, tem o professor que tem mais ou menos experiência em cima de diferentes cenários de ensino, onde estabelece relações interpessoais, com a comunidade e outros profissionais (P2).

O professor relata sobre um aspecto importante que as DCNs dos cursos de Medicina e Enfermagem orientam: "a integração ensino-serviço com as necessidades sociais da população, utilizando diversos cenários de ensino/aprendizagem, que permitam ao aluno conhecer e vivenciar diferentes situações de vida e a organização do trabalho em saúde" (BRASIL, 2001a; 2001b).

Tal reflexão vai ao encontro das ideias de Dewey (1959b), quando analisa o cenário onde o ensino ocorre, pois considera que existe vida, portanto há comportamento, há mudanças, de forma contínua e adaptada ao meio, lembrando que este processo de adaptação não é passivo, é o organismo se moldando ao meio, pois ambos não são estáticos. O autor ainda complementa que, no cenário de ensino, o aluno pode vivenciar situações que fazem parte da sua vida. Para ele, "a educação torna-se, uma contínua reconstrução da experiência", desenvolver a capacidade de refletir e agir em sociedade".

Dewey (1978a) salienta que a sociedade não é, essencialmente, composta por pessoas que desejam o bem-estar das outras. Dentro dela existem também sujeitos que têm relações consideradas ainda não sociais, que usam outras pessoas para obter vantagens e violar os princípios e valores de que todos vivem para um bem comum. Nesta sociedade ocorrem

relações recíprocas que geram experiências, onde “as pessoas agem umas sobre as outras, modificando-se mutuamente”. Segundo o autor, tais transformações continuam por toda a vida como um processo contínuo, considerando a reflexão, o conhecimento e a reconstrução da experiência.

No livro “Vida e Educação” de John Dewey (1978a), quando o autor fala sobre as experiências no modelo ativo de ensino, classifica-as em três tipos: o primeiro: se refere às que buscamos conhecer, as quais nem sabemos que tínhamos ao nascer, ou seja fazem parte do nosso processo biológico, como exemplo as sensações de fome, sede, dor, bem-estar entre outros. O segundo tipo se refere às experiências que passam pela reflexão e se modificam em conhecimento por meio da inteligência, a qual instiga a análise, o questionamento de sua própria realidade e busca soluções. E o terceiro tipo de experiência considera aquela que ainda não possui, que obterá pela motivação e busca. Desta forma o autor descreve que a experiência humana se desenvolve por meio da comunicação e da linguagem, as quais perpassam pelos três tipos descritos.

Somando a isso, Lima et al. (2015) incluem as questões de esfera organizacional, técnica, humana e pessoal, as quais envolvem planejamento, podendo gerar pressões que afetam as relações, distanciando-as do aluno, por motivos diversos, perdendo assim sua conectividade com a prática docente.

5.3.3 Planejamento da prática docente

Neste tema os professores relataram como elaboram o planejamento da sua prática docente com metodologia ativa. Os núcleos dos sentidos que mais apareceram nas entrevistas foram: a relação com o projeto pedagógico do curso (PPC), a relação com as DCNs, a elaboração das estratégias de ensino com metodologia ativa e a avaliação dos objetivos de aprendizagem.

Ao planejar a prática docente com metodologia ativa, os professores relatam a importância do autoquestionamento, para organizar os objetivos de aprendizagem de acordo com PPC e as DCNs.

Pensando nível macro no projeto pedagógico, ele foi construído baseado em uma realidade local, epidemiológica, então a gente não pode perder esse norte no nosso planejamento. Quando faço o planejamento, me pergunto, vamos formar qual tipo de médico, quais são os valores naquela formação, quais as competências que ele tem que ter ao final do curso? Então pensando nesse perfil do egresso, nessas competências, que vamos planejar nossas atividades educativas, nossas ações pedagógicas e no processo saúde doença com todo

seu contexto histórico. E isso vai demandar, por exemplo, pegando um módulo específico... qual o objetivo daquele módulo? Mas eu não posso pensar só naquele módulo, eu tenho que pensar no contexto da formação, porque aí eu vou trabalhar outras competências, vou trabalhar também respeito, ética, não é só conteúdo, então o planejamento, ele tem que ser integrado eu diria, pensando em todos os aspectos, principalmente quando pensamos na sociedade que vivemos (P3).

Então, eu me baseio muito, sim, no perfil do egresso, ou seja, o profissional generalista, formar a partir das diretrizes nacionais curriculares, eu me baseio também no que o mercado pede, nas tendências de mercado e nas atividades que eu já realizei, analisando e reformulando se necessário (P10).

Toda vez que eu vou planejar uma atividade, eu procuro pensar não só no conteúdo, que eu preciso abarcar dentro daquela atividade, ou seja, os pontos teóricos que precisam ser trabalhados, mas sempre tento pensar em coisas que estejam mais próximas possíveis da realidade daquele aluno na vida profissional, levando em consideração o projeto pedagógico do curso, as pesquisas e a extensão universitária (P15).

O planejamento é o período dedicado a revisar todo o processo, identificando erros, acertos, conflitos vivenciados tanto na elaboração quanto na condução das ações, com o objetivo de transformar a prática docente diária (SCHÖN,1982). Outro ponto a considerar, quando se fala de reflexão ou análise do planejamento, é pensar o que será feito e refletir sobre o que já fez. Este momento Schön (1992b) denomina de "reflexão sobre a reflexão da prática", onde permite rever a prática e propor mudanças e transformações compatíveis com as necessidades do ensino e aprendizagem. Assim, desenvolve-se no professor uma consciência crítica sobre suas possibilidades e ações, nas seguintes maneiras de reflexão: a introspecção, o exame, a indagação e a espontaneidade.

Essa elaboração do planejamento docente de forma reflexiva, segundo Moran (2014a), deve caminhar para os princípios organizadores do conhecimento, onde os conteúdos acumulados passam a mudar de lugar com as habilidades de pensamento. Isso impacta no ato de planejar, para além da dimensão cognitiva, incluindo também as culturais, mudando o sentido e significado do conhecimento e ampliando a visão da realidade, mudanças essas necessárias na educação hoje.

Neste enfoque identifica-se que o PPC seja objeto de estudo dos docentes, sendo esta orientação descrita no respectivo documento, o qual norteia a construção do planejamento pedagógico dos professores, criando alternativas de refletir na relação ensino-sociedade como campo prático que permite analisar a realidade dos processos educativos, dotando-os de atividades diversas; com aproximação da teoria e da prática e do objeto de estudo e investigação de forma dinâmica.

Observa-se, na fala dos professores, consonância com o PPC, referente à missão institucional e a seus pressupostos epistemológicos, pois ao pensarem no planejamento docente consideraram a sociedade em que vivem, incorporando a concepção ampliada de saúde com ênfase na integralidade, no perfil de formação profissional, bem como nas competências e no trabalho em equipe. Além disso, reconhecem a articulação ensino-serviços-comunidade e o ensino-pesquisa-extensão, conforme apresentado no PPC das IESs em estudo.

Todos os PPCs analisados estão de acordo com as DCNs da saúde que indicam a necessidade de um conceito mais ampliado de saúde e uma mudança de olhar para o SUS, o que se reflete no perfil do egresso – um profissional generalista, com visão humanista de mundo, crítica e reflexiva (BRASIL, 2001b; BRASIL, 2001c; BRASIL, 2002a; BRASIL, 2005e).

Quando as DCNs orientam para a formação generalista e reflexiva na saúde, fundamentam-se em Schön (1992b), o qual conceitua o profissional reflexivo como um protagonista nos processos de mudanças e inovações. Segundo Pimenta (2005), essa visão proposta por Schön pode gerar a supervalorização da reflexão do professor apenas sobre a sua prática, gerando um individualismo. Além disso, se o professor não socializar as reflexões com outros sujeitos, não contemplará um dos princípios propostos pelas DCNs, o “aprender a viver juntos”. Segundo a autora, tais descrições remetem a interpretações rasas que podem gerar os modismos de conceitos, ignorando suas origens e contextos.

Dewey (1978a) entende o homem como ser social, que necessita das relações humanas para sua sobrevivência. Portanto, estabelece uma relação de convivência ao viver em sociedade na qual realiza sua prática profissional, desenvolvendo-se como ser pensante, além das suas próprias necessidades, desejos e anseios do grupo social no qual se insere.

Nesta perspectiva, ambos os teóricos, Dewey (1959b) e Schön (2000), valorizam a reflexão, a partir das experiências vividas, pois a educação para eles é estar continuamente reconstruindo a experiência. Por isso, vários autores denominam John Dewey de liberal, pois para ele “liberar as potencialidades do indivíduo rumo a uma ordem social que, em vez de ser mudada, deveria ser progressivamente aperfeiçoada”.

Incorporou-se, portanto, a reflexão do professor na área da saúde nas DCNs pautada em Schön (2000), tanto no planejar como no desenvolver a prática de ensino-aprendizagem, levando em consideração as necessidades tanto dos alunos como da sociedade onde estão inseridos (BRASIL, 2002a). A partir das contribuições da pedagogia progressista de Dewey

(1978b) e do compromisso social da universidade, traçam um perfil profissional que conversa com a realidade social, os problemas reais e as políticas de saúde do país (BRASIL, 2014).

Garcia (2016) não vê com bons olhos o movimento das políticas curriculares oficiais, pois supervaloriza a prática docente e o tempo atual. Tempo este absorvido pelo mercado consumista pautado na racionalidade instrumental. Por outro lado, quando as DCNs trazem conceitos favoráveis ao ensino prático-reflexivo, como percepção da necessidade de mudança dos métodos tradicionais de ensino, pensa que tais políticas educacionais e curriculares são mecanismos de regulação de interesses diversos. Portanto, é necessário mudar as políticas por não estarem atendendo às demandas que historicamente vão se modificando na educação.

Schön (2000) defende que educar as pessoas, como o mundo precisa, é entender que esse processo não será uma educação para o conformismo, mas voltada à liberdade e à autonomia com a criação da postura reflexiva diante das situações educativas, quando as práticas tradicionais já não atendem aos problemas presentes.

Eu penso na formação do médico. O que um médico que vai atender aqui nessa região, trabalhar nessa região, ele precisa saber do SUS, ele precisa saber tudo da legislação do SUS? Não, não precisa. O que é base para o médico saber e dominar, para ele atender o paciente, o trabalho em equipe, para ele entender um pouco de gestão, de educação, então linkando as áreas da saúde relacionadas a gestão, atenção e educação, que está nas diretrizes curriculares nacionais, então sempre associando com as DCN. Porque as próprias diretrizes do curso, elas também traçam as competências gerais do profissional no campo da saúde, e propõem a autonomia do aluno por meio da resolução de problemas reais (P14).

Esse relato vai ao encontro dos objetivos propostos pelas DCNs dos cursos da área de saúde, onde se priorizam os cenários do SUS, orientando para transformações no modo de atuar no campo da saúde (BRASIL, 2001b; BRASIL, 2014a). A expressão “campo da saúde” se refere a um cenário de ação, de práticas, de produção do conhecimento e de poder. E a “área da saúde” remete à divisão técnica e administrativa, presente nas instituições e nos documentos oficiais. Tais expressões ajudam a entender o uso dessas palavras contidas nas orientações das DCNs e as mudanças nos modelos de saúde e educação (MOREIRA, 2015; BOURDIEU, 2008).

Nesse processo, os dados do estudo corroboram as várias ações que foram desencadeadas pelas DCNs dos cursos de graduação em saúde voltadas ao SUS, tais como o Programa Aprender SUS, a Política Nacional de Educação Permanente como estratégia do SUS no desenvolvimento de trabalhadores para o setor e o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde - Pró-Saúde (BRASIL, 2006a, 2007, 2008)

A implementação das LDBs e as DCNs impactaram diretamente na forma como os cursos de graduação em saúde têm desenvolvido suas atividades, cujo foco não é mais a doença e sim as múltiplas dimensões do ser humano e competências profissionais (BRASIL, 1996). No entanto, Pimenta e Ghedin (2002b) descrevem que o termo competência nas DCNs está na contramão das mudanças curriculares, pois remete a uma nova ótica tecnicista (neotecnicismo), direcionando para o positivismo, com foco no controle da avaliação e, portanto, no capitalismo.

As DCNs dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição definem as bases da mudança do ensino médico no Brasil, por meio da construção de currículos que desenvolvam no aluno a postura autônoma, diante da própria formação. A proposta formulada considerou as DCNs estabelecidas para essas profissões, assim como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES¹²), considerado o novo instrumento de avaliação da educação superior do INEP/MEC e iniciado pelos cursos da área da saúde ainda em 2004 (BRASIL, 2005c).

Outros Programas do Ministério da Saúde, como o Pró-saúde, também foram indutores de mudança curricular, os quais propunham maior integração entre ensino-serviço, sendo o setor público de saúde o cenário para o desenvolvimento das práticas pedagógicas; instigando a formação de professores com um novo perfil, para atender às demandas do SUS. Isso implica na adequação de currículos às necessidades sociais e de saúde dos países e regiões; trazendo o enfoque das competências docentes e a aproximação das metodologias ativas no ensino-serviço na formação dos profissionais de saúde; focando na intersectorialidade, na inter e multidisciplinaridade, sendo então um imenso desafio na formação de professores do futuro (BRASIL, 2008).

Certamente foi uma escolha política que gerou tensão, pois o foco não estava no processo de ensino-aprendizagem nem nos sujeitos deste processo, mas na possibilidade de viabilizar um sistema de saúde capaz de ofertar à população melhores resultados. Portanto, fica sempre a dúvida até que ponto estas estratégias realmente focam no ensino-aprendizagem, conforme refere Rezende (2013).

¹²SINAES, que foi instituído pela Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004, Portaria MEC nº. 2.051/04, art. 1º, sendo no momento o principal instrumento do processo de avaliação das IESs no país, tem por objetivo a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, e especialmente a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior (BRASIL, SINAES, 2004).

5.3.3.1 Estratégias de ensino com metodologia ativa

Os professores descrevem como planejam as estratégias de ensino e aprendizagem na sua prática docente com metodologia ativa.

Com a minha experiência, sei o que faz a diferença para eu raciocinar um quadro clínico e um diagnóstico diferencial, então em cima deles eu vou pensar. Ou diagnóstico diferencial, ou por exemplo, falo, “então vocês têm que entender de imunologia, quando aparece IGM, quando aparece IGG (P4).

Esse ano consegui planejar melhor... pensei assim, “no final do semestre o que eles precisam, de fato, saber sobre esse tema? Aí eu pensei, “bom, eles precisam saber sobre a função administrativa do nutricionista dentro de um restaurante de uma unidade que vende refeição, pode ser hotel, hospital. Então a parte administrativa vai desde a escolha do local, até contratação de pessoas, planejamento do cardápio ... cada mês eles vão ter que me entregar um produto e tudo isso para no final eles saberem as atribuições do profissional. Então eu fiz um plano como se fosse um manual de boas práticas, que é um documento que o nutricionista faz mesmo na vida profissional, como se a vida do restaurante estivesse nesse documento (P7).

Como trabalhei muito tempo em hospital, dentro de UTI, minha experiência profissional ajudou muito a planejar e selecionar os conteúdos mais importantes que o aluno utilizará na prática profissional (P8).

Eu vou pensando e planejando conforme minha experiência profissional então como eu cheguei a ter prática clínica, eu vejo que isso também é importante. Então assim, se o professor, ele já teve experiência profissional, não só docente, fica um pouco mais fácil, porque aí você tem uma noção de como as coisas acontecem no dia a dia, e o que é importante ele saber, ou que de fato ele vai usar quando ele vai atuar naquela área (P10).

Constata-se que a prática dos professores é influenciada por suas experiências profissionais, bem como pela reflexão realizada por cada um acerca do contexto no qual exercem seu trabalho docente. Tais relatos se afinam com o pensamento de Dewey (2011), quando traz que a experiência de cada profissional o faz refletir de forma distinta de outro, pois cada um tem sua forma e linguagem de interpretar as situações ao seu redor.

A continuidade de experiência não proporciona à pessoa somente novas experiências; as experiências anteriores têm um grande peso na vida. O professor pode usar esta experiência existente para elaborar novos desafios, mas que possa levar a novas experiências e a uma visão voltada para o futuro, considerando seus atos presentes (DEWEY, 1979d).

Ainda o mesmo autor relata que planejar a prática docente pautada apenas na experiência da ação diária como um hábito da rotina profissional, como fonte do aprendizado na perspectiva pragmática, não é suficiente. É necessário neste processo educacional que a experiência envolva o cognitivo, ou seja o elemento reflexivo, para que se torne significativa. Entende que a educação é uma atividade teórico-prática, e que além disso ao planejar a própria prática é essencial agregar o contexto de valores, ampliando o pensamento da realidade onde vive, tanto nas relações interpessoais, afetivas e profissionais, como nos interesses sociais (DEWEY, 1959a). É sob essa compreensão mais ampla que se propõe a investigar o saber da experiência como um dos saberes profissionais dos professores.

Este momento do planejar a estratégia de ensino é essencial para o aprimoramento da prática reflexiva, podendo atribuir um novo significado às situações de incerteza vivenciadas (Schön, 1982). Todas as vezes que a experiência for assim reflexiva, isto é, que se atentar no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos conhecimentos, ou conhecimentos mais profundos do que antes, pode ter resultados melhores. Porém tal planejamento que o professor desenvolverá dependerá do grupo social a que se refere, assim como seus interesses e cooperação entre os envolvidos (DEWEY, 1959a; PEIXOTO, 2016).

Há experiências, geralmente, estimuladas por hábitos, outras são educativas, por trazerem qualidades da experiência que passam pela vida a todo o momento, e estas qualidades dividem-se em dois aspectos: o “imediato de ser agradável ou desagradável e aquela que influencia as experiências posteriores”, e todas elas perpassam pela reflexão (DEWEY, 1979b).

Entende-se que o relato dos professores remete ao conceito de desenvolvimento profissional proposto por Garcia (2016), pois se a experiência profissional possibilita o aprendizado, ela pode ser entendida como um elemento-chave de ação continuada no processo de formação, que se prolonga por toda a vida.

A ênfase no planejamento, a partir da experiência profissional, se assemelha às considerações de Saviani (1983), pois entende que é preciso reconhecer o saber da experiência, diferenciando do saber científico, não desmerecendo o valor de cada um. Salienta que não há como negar a existência de tal saber, como se ele fosse algo prejudicial à prática inovadora do professor.

O saber da experiência também é denominado por alguns autores como “senso comum profissional”, que remete à ideia de *habitus*¹³ de Bourdieu (2008), sendo interpretado de duas maneiras: a reprodução e a inovação, as quais podem não ser uma construção racional e refletida.

Para Tardif et al. (2011), os saberes da experiência resultam do trabalho diário, no conhecimento do seu meio, que se originam da prática e sobre a prática, assim ele difere do conhecimento prático. Ao referir-se ao conhecimento prático, Schön (1992a) considera a capacidade de o professor resolver problemas práticos, por meio da integração articulada e criativa do conhecimento e da técnica e que o analisa como um processo de reflexão na ação, ou como um diálogo reflexivo com a situação.

Para contemplar os objetivos listados no planejamento docente, os professores geralmente utilizam os saberes das disciplinas curriculares e da formação profissional. Segundo Tardif (2006), essa conjunção de saberes constitui o que é imprescindível para a materialização do saber para ensinar.

Geralmente eu leio muito notícia de jornal, notícia de site, notícia de doenças, alguma coisa que está acontecendo no dia a dia. E aí eu tento analisar e relacionar aquele acontecimento com o meu conteúdo. Então a gente acaba utilizando o dia a dia para mostrar para ele que tudo está relacionado. Muito jogo de cintura, muito tempo para preparar as atividades. O professor tem que estar muito mais antenado com as atualidades, porque o aluno busca informação do que está acontecendo no dia a dia, então temos que ter tempo inclusive para pesquisar o que está acontecendo no mundo, mesmo se a gente não quiser, a gente tem que pesquisar (P6).

[...] para eu construir uma estratégia de ensino ativo que visa à autonomia do aluno, penso no contexto da leitura prévia, na seleção de materiais e conteúdos conforme o perfil da turma, para estimular o aluno a se envolver na discussão e no processo de pensar (P9).

É importante adequar as teorias utilizadas em sala de aula com a realidade e a curiosidade dos alunos, sendo esta uma das formas de evitar conflitos e motivá-los ao estudo sobre o assunto, como algo que consegue relacionar com seus estágios de conhecimento tanto atual como passado (AUSUBEL, 1978).

¹³ O *habitus* é entendido como “sistemas de disposições duráveis e transponíveis, enquanto princípios geradores e organizadores de práticas e de representações. Se integrando as experiências passadas, funciona, em cada momento, como um centro de percepções, apreciações e de ações, e que torna possível a concretização de tarefas que permitem resolver problemas da mesma natureza” (BOURDIEU, 2008).

Para Dewey (1979b), quando o professor cria “formação de hábitos do pensar despertados, cuidadosos, meticolosos”, tais hábitos transpõem a memorização de informações, gerando o conhecimento quando o assunto é compreendido, ou seja, quando há compreensão das partes em suas relações mútuas. Pois os métodos que direcionam a memorização, sem compreensão dos conteúdos, pelo uso de habilidades mecânicas tornam a pedagogia desacreditada.

Dessa forma, é oportuno rever como está constituído o pensamento reflexivo do indivíduo, o qual se inicia com um estado de dúvida e dificuldade seguido para um estado de busca das respostas. Ou seja, é um movimento de pesquisa com o objetivo de investigar uma nova solução, a qual seja coerente, séria e contínua e assim gerar a autonomia (DEWEY, 1933).

Quando se fala em atividades que visam a promover a autonomia do aluno, Berbel (2011) descreve que ela não se desenvolve com receitas prontas, pois dependerá da maneira que o professor planeja e conduz a sua prática a qual poderá contribuir se: motivar o aluno por meio de seus interesses pessoais; gerar explicações claras para a condução dos estudos ou para a realização de determinada atividade; utilizar fala informacional, não autoritária; ser tolerante com o tempo de aprendizagem dos alunos; e reconhecer e aceitar as expressões de sentimentos negativos dos alunos.

Para que o aluno desenvolva a autonomia, as estratégias educacionais propostas na DCN da graduação em Medicina (Art. 12, a alínea II) indicam aplicar metodologias com foco na participação ativa do aluno na construção do conhecimento e a integração entre os conteúdos, bem como na relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência (BRASIL, 2001b). Já nas DCNs de enfermagem (Art. 14, e a alínea VII), esse assunto remete ao “estímulo às dinâmicas de trabalho em grupos, por favorecerem a discussão coletiva e as relações interpessoais”. Esses enfoques distintos podem ser relacionados a diferentes estratégias metodológicas empregadas com relativa frequência em cursos de Medicina e Enfermagem, como Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a problematização, respectivamente (BRASIL, 2001b; BRASIL, 2001c).

Alguns professores relataram que a ABP e a problematização são as estratégias ativas que aplicam em sua prática docente, descritas a seguir:

Vixi, nós mesclamos muitas estratégias ativas. Por exemplo no módulo que participo usamos muito o Arco de Maguerez, que o objetivo do módulo é que os alunos tenham contato com a comunidade buscando resolver um problema real. Então quando a gente está na realidade, estamos fazendo as

etapas do arco. Só que aí a gente discute também outras coisas, por exemplo, questões do SUS, legislação. Que algumas coisas a gente consegue ver na prática, e outras a gente vai ter que discutir no nível teórico; além destas usamos também a estratégia de *fishbowl*, que aí formam dois aquários também para discussão; tem as técnicas de oficina, que usamos muito quando nos concentramos nas aulas teóricas. Então assim, essas são as mais utilizadas dentro do módulo Piesc, mas tem no projeto de pesquisa que a gente faz, e o projeto integrador, que também é outra estratégia ativa que a gente usa [...] (P3).

[...] a gente tem que elaborar uma situação-problema, para que os alunos consigam elencar quais são os problemas, quais são as hipóteses que resolveriam os problemas e questões de aprendizado, e essas questões é que vão levar eles a estudarem. A partir dessas questões levantadas, é que os professores especialistas naquelas áreas vão elaborar aulas de acordo com o que tem naquelas questões, então assim, dá um pouco mais de trabalho, porque tem que esperar essas questões surgirem, e a aula, ela nunca vai ser igual a cada semestre, ela vai ter que ser sempre específica para aquelas questões que aquele grupo desenvolveu. Então não tem como ter um material pronto sempre. Por um outro lado é bom, pois faz com que o professor não pare, não vai ficar aquela aula engessada todo ano a mesma coisa não, a cada ano tem que procurar alguma coisa diferente para trazer uma novidade, alguma coisa que eu... que eu consiga responder, ou que eu ajude o aluno a responder àquela questão que ele levantou (P9).

A Metodologia pela Problemática aplicando-se o Arco de Maguerez foi a mais citada pelos professores da IES pública. Esse resultado pode ser pelo fato de que essa abordagem metodológica foi vivenciada pelos docentes em cursos realizados por eles. No desenvolvimento deste método, o aluno participa ativamente do processo de construção do conhecimento, além de estabelecer o diálogo constante entre professor e aluno, a aprendizagem se constrói por meio de um desafio de uma situação-problema (BORDENAVE; PEREIRA 1991).

Berbel (2012b) salienta que a MP engloba o movimento da teoria para a prática na realidade, “demonstrando a busca de uma relação de coerência entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática, entre o discurso e a ação”. A autora considera que a realidade não pode ser diretamente apreendida pelo aluno, sendo fundamental que a mesma seja compreendida pelo pensamento, portanto, a reflexão é essencial.

No pensamento de Dewey (1933), o método “dos problemas” valoriza experiências concretas e problematizadoras, o que provocaria estímulo cognitivo, pois geram dúvidas e perturbações intelectuais, motivando o aluno para a prática, em busca de soluções, e estimulando a reflexão. Segundo o autor, o ser humano está em constante busca de respostas

para os problemas que vivencia, e ao encontrá-las gera o conhecimento. Para Dewey (2011), este momento é denominado de “assertividade garantida”, expressão que se refere a algo transitório daquilo que constitui o resultado do processo de procurar.

Estudo realizado no Instituto de Física de São Carlos (IFSC) da USP comparou os modelos de ensino tradicional (apenas aulas expositivas) com os modelos ativos (aulas expositivas mais atividades alternativas). Do total de cinco horas semanais de aula do modelo ativo, três destas foram com aulas expositivas semelhantes ao tradicional. Nas duas últimas horas, foram incluídas atividades que instigassem os alunos a resolverem problemas e também uma relação de atividades on-line por meio da plataforma da USP, com o intuito de reforçar o aprendizado. Foi identificado que o aluno na postura passiva, quando fica somente nas aulas expositivas, tem menor aprendizado quando comparado ao que participa de forma ativa no conteúdo abordado pelo professor (PAIVA, F.F; MUNIZ, 2018).

A vivência da estratégia ativa com o Arco de Charles Maguerez permitiu desenvolver um processo de ação-reflexão-ação da prática docente, a partir da construção do processo de aprender a ensinar. Para os alunos, observou-se a transformação da realidade durante o desenvolvimento do tema, ao ampliar suas compreensões sobre a Metodologia Ativa (PRADO, 2012).

A Metodologia da Problemática transpõe as barreiras do exercício cognitivo, na medida em que as definições propostas são conduzidas, considerando sempre sua possível aplicação à realidade, no campo de atuação de cada aluno. Quando os alunos problematizam sua realidade, oportunizam a construção de novos conhecimentos que o estimulam em um real compromisso com o seu meio. Desta forma eles observam e estudam os problemas em sua realidade, para sugerir soluções com o intuito de aplicar seus conhecimentos, para a resolução dos problemas (BERBEL, 1995).

Além disso, Dewey (1979a) considera que existe uma variedade de estratégias ativas, desde que se oportunizem os seguintes objetivos: promover a aprendizagem significativa; favorecer a construção do conhecimento e equipe; proporcionar atividades interdisciplinares; contextualizar o entendimento sobre a aplicação do conhecimento na realidade; refletir e fortalecer os princípios da ética e de valores morais; estimular o senso crítico do educando na busca de informações para o seu protagonismo investigativo; despertar a curiosidade e a autonomia, possibilitando a oportunidade de aprender a aprender de forma humanista; ser preocupado e integrado ao contexto social; motivar, trabalhar e valorizar a emoção; desafiar e estimular o estudante a buscar soluções.

Outra estratégia de metodologia ativa citada pelos professores foi a sala de aula invertida.

Sala de aula invertida, *flipped classroom* a gente usa o tempo todo; eu uso muito estudo de caso; a gente usa muito mapa mental, mapa conceitual; eu atualmente ando gostando muito de uma técnica que a gente chama de construção de cenários, utilizo para trabalhar conceitos. Além do mapa mental e conceitual, construção de tabelas; construção de analogias. Eu acho que é isso o que eu me lembre agora (P8).

Segundo Gomes et al. (2017), a estratégia com o estudo de caso permite aprofundar temas, baseando-se em situações-problema ou um “caso” real ou fictício para estudo. Nessa metodologia o objeto de estudo ocorre no momento em que se realiza a prática. Neste método ocorre a reflexão na ação, buscando aprofundar o conhecimento e nele pensar, construindo a relação e o evoluir dos saberes (SCHÖN, 1992b).

A expressão *flipped classroom* (sala de aula invertida) se originou do físico e educador neerlandês, professor da Universidade Harvard, Eric Mazur, na década de 1990. Outros educadores que incentivaram o uso desta estratégia foram os professores de química Aaron Sams e Jonathan Bergmann, os quais filmaram suas aulas expositivas para os estudantes que se ausentaram das aulas presenciais por serem atletas profissionais. Porém, os autores verificaram que muitos alunos que não estavam ausentes também assistiam a seus vídeos como forma de estudo e revisão do conteúdo (BERGMANN, J. & SAMS, 2012).

A sala de aula invertida é uma estratégia híbrida ou *Blended* de ensino citada pelo educador americano Salman Khan (2013) e idealizada por Jonathan Bergmann e Aron Sams, em 2007. A expressão de Ensino Híbrido está implantada em um pensamento de que não existe uma maneira única de aprender, e que a aprendizagem é um processo contínuo.

Os autores reforçam que, ao se formar em redes de conexões, novos espaços são criados, tendo como exemplos desta metodologia com sala de aula invertida as instituições pioneiras de ensino de Massachusetts Institute of Technology (MIT), Universidade de Michigan e a Universidade de Harvard (BERGMANN; SAMS, 2012).

Na educação acontecem vários tipos de *Blended*: de saberes e valores, quando se integram várias áreas de conhecimento (no modelo disciplinar ou não); *Blended* de metodologias, com desafios, atividades, projetos, games, grupais e individuais, colaborativos e personalizados. Também se fala de tecnologias *blended* que integram as atividades da sala de aula com as digitais, as presenciais com as virtuais. *Blended* também pode ser um currículo mais flexível, que planeje o que é básico e fundamental para todos e que permita, ao mesmo

tempo, caminhos personalizados para atender às necessidades de cada aluno (VALENTE, 2014).

Não existe um modelo único para se inverter uma sala de aula; é necessário adequar o ambiente de acordo com a realidade local. Ressaltando que, nesta modalidade de ensino, o professor continua sendo imprescindível na condução dos estudantes para compreenderem e aplicarem os conteúdos adquiridos, sendo vital a aplicação de abordagens que articulem e integrem as informações. Para isso é essencial a busca pelos docentes de estratégias que oportunizem a vivência desse modelo, pois as competências e habilidades adquiridas serão resultados destas práticas (BERGMANN; SAMS, 2012).

A sala de aula invertida possui uma tendência pedagógica do ensino personalizado, ou seja, entende que cada aluno tem seu ritmo de aprender e estudar. Fundamenta-se em ideias progressistas, construtivistas e interacionistas, dentro de um cenário participativo que estimula a discussão e a reflexão sobre os conteúdos integrados por meio de um planejamento pedagógico (BERGMANN; SAMS, 2016).

Uma das demandas atribuídas, com a implantação das atividades na sala de aula invertida, é o período de preparação exigido do professor, pois atua como um curador de conteúdos na escolha ou preparo de vídeo aulas, na orientação dos alunos em sala e no envolver de conhecimentos em áreas que não domina, precisando então estar mais preparado (TEVELIN, et. al, 2014).

Para isso os professores ainda precisam saber lidar com a resistência dos estudantes, os quais persistem em manter-se na passividade. Portanto, verifica-se que a sala de aula invertida não exige menos, mas sim, mais de todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Do aluno são solicitados autonomia e protagonismo, além disso, ação e reflexão na sala de aula. Do professor, exige mais planejamento, clareza na organização, integração de conteúdos e reflexão crítica. Neste cenário os alunos não são somente espectadores e sim atores pensantes de um conhecimento em construção (DE ANDRADE; COUTINHO; 2018).

Em estudo realizado por Botelho et al. (2017), os professores de uma IES pública aprovaram a incorporação de novas tecnologias de ensino como ferramentas que facilitaram a integração com o aluno, atualização do conteúdo e interesse dos mesmos pelas aulas, por meio de vídeos, entrevistas e imagens. Os autores relatam que "manter a atenção do aluno se tornou mais difícil, uma vez que o mesmo está sempre conectado aos seus aparelhos eletrônicos. O discente foi descrito como detentor de perfil imediatista, no qual não há interesse pela busca de informações complementares e sedimentação do conhecimento".

O principal objetivo dessa abordagem é que o aluno tenha prévio acesso ao material do curso em ambientes *online*, aplicando-se as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), antes que o estudante entre em sala de aula, pois permite a possibilidade de o aluno voltar ao material sempre que necessário. O conteúdo é apresentado por meios diversos, como vídeos, infográficos, *cases*, exemplos e outros, facilitando o entendimento, pois motiva e enriquece as atividades durante as aulas. Neste cenário, a sala de aula se transforma em um espaço para discutir e praticar o conteúdo previamente estudado com o professor e os demais colegas (TEVELIN, et. al, 2014).

Nas falas seguintes, observa-se que as estratégias de ensino consideram a geração atual e a era digital, para a elaboração das atividades.

[...] no método ativo o professor tem que ter muito jogo de cintura, tempo para preparar as atividades e busca de assuntos atuais, não é mais como você ler o capítulo dar ao aluno, discutir depois e acabou”, não é. A gente tem que estar muito mais antenado na internet do que a gente estava antigamente, porque o aluno, ele busca informação do que está acontecendo no dia a dia, então o professor tem que ter tempo inclusive para pesquisar o que está acontecendo no mundo, mesmo se a gente não quiser, a gente tem que pesquisar, pois estamos na era digital (P6).

Então toda a atividade eu procuro fazer assim, “o que ele, como profissional, vai precisar saber fazer, na prática, como é que vai funcionar? Então eu tento encaixar isso, eu procuro encaixar o máximo de tecnologia possível, eu acho que eu penso mais nesses dois quesitos, assim, não só no conteúdo em si, mas como ele se aplica na prática (P12).

Eu vejo que cada vez mais se torna óbvio aplicar estratégias ativas porque os alunos que chegam são de gerações conectadas em diferentes cenários e contextos, muito diferente da nossa época do caderno, buscam algo que não é só uma coisa parada ou formal demais (P15).

O professor por meio da prática reflexiva usa de forma crítica as tecnologias, ao determinar seus fundamentos da reflexão-na-ação, considerando a era digital, com o cuidado de evitar a adoção de modelos únicos, verdades absolutas e predefinidas sobre estas questões que são amplas e complexas. O professor também terá de lidar com a distração que as tecnologias trazem em sala de aula, mantendo os momentos de discussão diante dessa realidade que encontrará em sua prática pedagógica. Diante disso, lidar com as tecnologias e as múltiplas fontes como ferramentas, ao processo de ensinar e de aprender, gera tensões para elaborar e desenvolver práticas educativas que integrem os diferentes recursos tecnológicos disponíveis (SCHÖN, 1983).

A geração digital acessa informações, estabelece relações e desenvolve habilidades, por meio de recursos tecnológicos em vários cenários e contextos, independentes do ambiente. Desta forma é preciso que o professor conheça o perfil da geração atual que não aceita mais um modelo vertical, autoritário e mecânico de aprender, propondo mudanças de paradigmas sobre a prática docente no contexto reflexivo, na formação continuada, no currículo e na própria estrutura da universidade (MORAN, 2015).

Um dos imensos desafios da educação na atualidade é provocar mudanças que, realmente, acompanhem a evolução científica, tecnológica, social, cultural, econômica e ambiental, considerando o progresso de uma sociedade pensante e mutante. E quando se pensa na tecnologia educacional é ideal que ela instigue a criatividade, autonomia, prazer na aprendizagem, proatividade e colaboração (CECCIM e FEUERWERKER, 2004).

As contribuições das TDICs na educação podem ser mais efetivas se estiverem em convergência com o uso de metodologias ativas. Pressupondo que o conhecimento e a cognição se dão por interação implica afirmar que o indivíduo constrói seu entendimento participando ativamente do próprio aprendizado, mediante a experimentação, a pesquisa em grupo, o estímulo à dúvida, o acesso às TDICs e o desenvolvimento do raciocínio, entre outras estratégias, ao invés de basicamente armazenar informações de forma passiva e arbitrária, sem que haja a reflexão do que é relevante aprender (SOLIGO, 2014).

Incorporar a TDIC com a metodologia ativa no ensino superior tem sido um elemento importante na maioria das práticas docentes contemporâneas, porém tem gerado divergências, ao analisarem seu potencial no processo de construção do conhecimento. E aqueles professores que a identificam como ferramenta da prática pedagógica têm dificuldades no manuseio e adaptação, dificultando assim o uso. Associar a tecnologia digital às práticas pedagógicas pode facilitar a interação e motivar os alunos a uma aprendizagem significativa, desde que mediada pelo professor, com uso de fórum, chats, vídeos do *youtube*®, hipermídias, simulações e animações entre outros. A autora salienta que uma das contribuições da TDIC é instigar a leitura, por já terem aproximação com os meios digitais (CAVALCANTI, 2016).

Diante dessa realidade digital, ressalta-se a importância de repensar a prática docente, associada aos recursos tecnológicos, entendendo que a construção do conhecimento acontece de forma dinâmica e relacional, associando reflexão ao mundo real (LEITE, 2018).

O uso das TDICs tem criado novas possibilidades de expressão e comunicação, porém o foco não deve estar na tecnologia, mas sim no fato de elas contribuírem para o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas em saúde. Como as TDICs estão

incorporadas à vida das pessoas, o ensino não pode ficar afastado dessa realidade. Ao se referir ao mundo digital, descreve-se que mesmo com uso de TDIC, ainda há uma relação verticalizada entre o professor e o aluno, mantendo uma estrutura organizacional de ensino incompatível com as demandas atuais, com cadeiras enfileiradas, silêncio absoluto, reprodução dos conteúdos com predomínio de aulas expositivas e práticas conservadoras (MORAN, 2014a; 2015).

Segundo Souza; Lopes e Silva (2013), os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) podem favorecer a aprendizagem, por meio de chats, fóruns, sites que agregam várias linguagens e diversidades, aumentam a comunicação interativa entre os alunos, auxiliam nas atividades de pesquisa que buscam a construção do conhecimento com problemas reais, criam ambientes compartilhados, entre outros, porém se não ocorrerem espaços para uma prática reflexiva das ações, o conhecimento pode se tornar passageiro.

Isto remete a ressignificar as ideias de Dewey (1979a,1997) e Schön (1982), em contextos que descrevem as tecnologias numa perspectiva de interação, reflexão e cocriação. É possível perceber a aproximação da prática reflexiva em torno do uso das TDICs como recurso pedagógico, compreendendo-as como possibilidades de produção e compartilhamento de conhecimento, as quais diferem da racionalidade técnica e instrumental.

Somado a isso, o uso de tecnologias pode articular o conhecimento científico e as experiências da vida dos alunos, significando um avanço intelectual e social, como uma "forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada" (DEWEY, 1959a, p. 93).

Assim, entende-se que os professores são fundamentais e não serão substituídos pelas máquinas, porém é necessário rever a prática docente, pois “se esse ensino só tem por ideal fazer que se repita corretamente o que corretamente foi exposto, isto significa que as máquinas podem preencher essa função” (DEWEY, 1979a). Muito mais se espera do professor: interlocução, orientação e permissão para que o aluno aprenda com e por meio das máquinas, das tecnologias, quando essas forem necessárias.

Continuando a análise das estratégias ativas descritas nas entrevistas, vários professores relataram aplicar a Aprendizagem Baseada em Equipes (TBL - *Team-Based Learning*), conforme verifica-se a seguir.

[...] articulação teórico-prática, como o TBL, ele tem uma característica clara de discussão e reflexão sobre os assuntos abordados, e trabalhamos em grupos pequenos de no máximo 10 alunos (P1).

Eu cheguei a participar de uma estratégia que é aprendizagem baseada em equipes - TBL, mas eu tive muita dificuldade com essa ferramenta. Até porque esse módulo que eu dei com essa estratégia, ele era um módulo com conteúdos biológicos demais, vamos dizer. E como a minha área é muito assim, epidemiologia, saúde pública, Estratégia de Saúde da Família, eu tive dificuldade de dar esse módulo com essa estratégia (P2).

[...] na teoria a gente usa TBL, por exemplo, para eles trabalharem em equipes, dependendo do assunto a gente usa também uma estratégia que fizemos capacitação desenvolveu, que é a da viagem, que usa vídeos inspiradores, para fazer depois discussões em grupos (P3).

... casos motivadores, articulação teórico-prática, então nessa aula a gente utiliza o TBL. E, eventualmente, utiliza algumas aulas expositivas quando precisa [...] (P9).

A estratégia de ensino com o TBL vem aumentando na área da saúde, sendo o curso de medicina um dos pioneiros desde os anos 1980, e atualmente está ocorrendo em vários outros cursos como de enfermagem, odontologia, farmácia e programas de residência médica continuada, tanto no Brasil como em outros países. É uma estratégia ativa baseada no construtivismo e na resolução de problemas. No construtivismo, o professor assume o papel de facilitador da aprendizagem em um ambiente que privilegia a igualdade, tem por objetivo “ir além de simplesmente buscar conteúdos, mas criar oportunidades dos alunos praticarem, usando conceitos do curso para resolver problemas” por meio do pensamento crítico-reflexivo e do trabalho em equipe (BANDEIRA, 2017).

No método TBL, as equipes são montadas pelo professor, com número médio de 5 a 7 alunos, de forma que os grupos sejam heterogêneos em relação ao conhecimento, experiências pessoais, interesses, motivações entre outros, favorecendo o surgimento de equipes semelhantes em interatividade. Nesta modalidade há foco no aprendizado por meio do diálogo e interação com outros alunos, e da construção de uma compreensão compartilhada, a qual é alcançada quando os alunos passam por uma experiência como grupo (OLIVEIRA, 2016).

Estudo de revisão aponta que houve com o TBL melhora no aprendizado dos alunos. Mas, comparado a outros métodos ativos, não apresentou superioridade aos demais quanto aos resultados educacionais, o que se deve em parte à dificuldade metodológica de conduzir tais estudos e à falta de recursos de avaliação para validar o TBL (SISK, 2011).

Já alguns estudos na área da medicina verificam que o TBL melhora o envolvimento entre os alunos (CHUNG, 2009) e a satisfação dos mesmos (DEARDORFF, 2014). Em relação ao conhecimento são semelhantes a outras estratégias de ensino, porém observa-se que há especial benefício para alunos com desempenho mais limitado, possivelmente por estarem em equipes com heterogeneidade de conhecimento (KOLES, 2010).

Um estudo de Mohanna (2011), que se fundamenta em Schön (1992), traz que no TBL é necessária a reflexão para que os alunos analisem seus conhecimentos existentes. Refletem na ação pela aplicação de experiências enquanto estão ocorrendo. Refletem sobre a ação, que ocorre quando o aluno relembra o que aconteceu, o que contribuiu para isto, se as ações tomadas foram ideais, e o quanto de informação pode ser usado para melhorar a prática futura.

Verifica-se que a estratégia TBL relatada pelos professores está descrita tanto no plano de ensino dos respectivos docentes, quanto nos PPCs. Ela aparece implícita nos pressupostos da ótica de saúde que se constrói nas interações mantidas com os outros, com o mundo e consigo mesmo, destacando o lugar do sujeito no processo de aprendizagem, para o trabalho em equipe.

Alguns professores destacam que a troca de experiência entre os colegas de trabalho foi considerada um elemento de reflexão sobre a prática, ajudando-os a rever pontos que poderiam melhorar atividades futuras, indo ao encontro da prática reflexiva, proposta por Schön (1992).

[...] gosto muito de trocar as minhas experiências com outros professores, assim conseguimos abrir mais as ideias e corrigir aquelas que precisam ser revistas. [...] eu mesma fui desenvolvendo atividades que eu achava que eram mais inteligentes, do que um joguinho, um quiz, alguma coisa que poderia fazer eles ficarem dinâmicos em sala, e ao mesmo tempo não ficar como se fosse uma brincadeira...porque eu não gosto de fazer atividades assim, de ter que correr em sala....as minhas aulas sempre têm vídeos da internet ou de depoimentos, simulação de papéis profissionais..., inversão de papéis, e confesso que várias destas estratégias consegui reelaborar depois que passei a trocar minhas experiências com outros colegas (P4).

[...] o que está mais me ajudando nesse momento é o contato com os outros colegas aqui na instituição me dizendo o que funciona, o que não funciona. Mas às vezes eu sinto que quando eu vou aplicar não é a melhor estratégia para aquele tipo de atividade, para aquele tipo de assunto, então fico refletindo muito sobre as atividades que desenvolvo e aplico. quando desenvolvo algo, sempre falo com outros professores, independente da área que atuam, perguntando se já aplicaram tal estratégia ativa, o que sentiram com a atividade, a resposta dos alunos. Dependendo do assunto que eu estou

trabalhando tem estratégias que não dão muito certo, por isso mantenho o máximo possível de contato com os colegas, para que eu consiga falar das minhas experiências e também ouvir as deles, e assim consigo planejar melhor minha prática (P7).

Eu sempre faço um planejamento no início do semestre quando me passam os módulos que estarei, mas nunca cheguei com nada pronto, sempre combinei com os professores do módulo. Então vejo o tempo que a gente tem, os objetivos, e o que se espera que se aprenda naquela unidade, como a gente pode fazer, assim já conversamos sobre as estratégias que usamos que tiveram mais resultados e que não conseguimos realizar, acho esse momento muito rico (P13).

A partir da observação e troca de experiência, há uma conversa reflexiva que ocorre após a ação com outros participantes ou colegas, sendo o centro da reflexão sobre a prática. Essas conversas reflexivas podem colaborar e contribuir para tomada de decisões, planejamento, compreensão e troca de conhecimento (SCHÖN, 2000).

Tanto o planejamento docente como o desenvolvimento profissional do professor podem ser favorecidos por trocas de experiências que foram desenvolvidas individual ou coletivamente. Estas experiências oportunizam ao professor o conhecimento, o qual não é ensinado e sim construído, em cenários reais pelos próprios docentes, num movimento de reflexão coletiva (ALARCÃO, 2008; GANDIN, 1983).

A capacidade de os professores aprenderem uns com os outros no local de trabalho é uma oportunidade para o seu desenvolvimento profissional, pois há observação, análise e reflexão do seu próprio ensino ou do ensino praticado pelos seus colegas (ALARCÃO, 2002). Só há colaboração docente quando os professores “falam sobre a prática, se observam na prática, trabalham juntos no planejamento, na avaliação e na investigação sobre o ensino num clima de aprendizagem colaborativa”.

A partir da aprendizagem pela troca de experiência, Dewey (1959a) sugere uma compreensão de conhecimento pautado na constante reconstrução das ações, analisando as potencialidades, os limites, a direção e as fragilidades das experiências que estão porvir. A desconexão entre as experiências e as respostas sensoriais dos alunos, sejam agradáveis ou não, devem ser analisadas continuamente. A descontinuidade da troca de experiência e dos elementos que a compõem instiga atitudes irreflexivas, denominadas de hábitos, que reduzem a capacidade de significação do aprendizado, pois se tornam ações mecânicas.

Ao participar de um diálogo reflexivo numa dimensão coletiva, construída por um grupo de professores, há melhores condições profissionais e emocionais para experimentar, partilhar e refletir as próprias práticas profissionais, na perspectiva de construir saberes

essenciais ao desempenho profissional (SAVIANI, 2007). Isso oportuniza aos professores maneiras de pensarem enquanto trabalhadores e de pensarem também os objetivos do seu trabalho (GARCIA, 2016).

Para Alarcão (2008), o professor é um investigador, portanto espera-se que se questione constantemente sobre as suas dificuldades e dos alunos, que não faça dos seus planos de aula cópias daqueles que aplica há vários anos, que não considere apenas o laboratório como a sua sala de aula, que se torne reflexivo diante das questões institucionais e troque experiências do seu cotidiano com outros professores.

Para Dewey (2011), a prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão se desenvolvendo, cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. O conhecimento teórico tem seu lugar na medida em que é útil para a experiência.

Nessa perspectiva, alguns relatos dos professores fazem a aproximação da teoria e da prática, descrevendo-as em suas estratégias ativas de ensino.

“Tenho que entender que entre a teoria e a prática existe a pessoa, e eu acho que isso traz um melhor entendimento para a mudança do perfil profissional da saúde [...] (P1).

Fazer reflexões sobre o trabalho, buscando entender os problemas lá no campo de prática, é uma forma de aproximá-la da teoria, pois pensam no por que esse problema está ocorrendo, quais as soluções para o enfrentamento desse problema, e não ficar só questionando os problemas, mas propor soluções, e neste exercício esta aproximação tem que existir (P3).

A presença do terceiro sujeito – o paciente –, na relação teoria/prática na saúde, atribui novos sentidos à formação, que necessariamente se obriga a fazerem dialogar teorias e práticas. A dimensão da prática em saúde não deve ser compreendida apenas no âmbito de habilidades e competências, mas na relação de todo o contexto que envolve uma aproximação com o ser humano, suas individualidades e a diversidade. Para Cavalcante (2011), isto implica em "educar e educar-se, sensibilizar e sensibilizar-se, transformar e transformar-se.

Por outro lado, alguns demonstram preocupação em conseguir aproximar a teoria da prática, por ver no campo prático um ensino voltado para o serviço.

Um ponto negativo que eu acho, é que em um cenário de prática, ou seja, em um cenário em que a construção do conhecimento se dá atendendo pacientes, você promover um espaço de reflexão mais rico, às vezes ele fica incoerente com a realidade dos serviços, que tem muitos pacientes para atender. Então

eu acho, pelo menos eu ainda não consegui ver um momento rico e amplo de reflexão no dia a dia de um serviço de saúde, parece que um dos momentos mais ricos, eles têm que ser em um outro horário, ali tem que ser uma coisa mais rápida, então eu acho que esse é um ponto negativo das metodologias ativas. (...). Talvez acho que isso é o que me ocorre mais diretamente (P2).

Segundo Schön (2000), para evitar que a prática se torne isolada, é necessário cultivar atividades que conectem o conhecimento teórico, a reflexão na ação dos professores. Ao pensar a relação teoria e prática, torna-se evidente evocar o campo do conhecimento científico, tendo em vista que as teorias têm sido construtos próprios desse universo, sendo ainda atribuído a ela um modelo representativo da realidade.

Assim, no pensamento de Dewey (1980b), não pode haver ruptura na relação entre teoria e a prática, a qual deve estar articulada ao modo como se pensa, como se deveria pensar, como se atua e como se vai desenvolver práticas futuras. Parte do princípio de que se deve pensar naquelas ocasiões em que o pensamento funcionou bem, onde as ideias são colocadas em prática, interagindo com a prática e os fatos, a partir do planejamento já definido pela ideia.

Dessa forma, o autor entende que a investigação da prática instiga mudanças na situação vivenciada, a fim de buscar resultados e soluções, desde que o conhecimento gerado não se torne uma verdade absoluta, mas sim hipóteses que se afastam da crença, entendida como algo fixo e independente. Mas que está continuamente aberta ao teste, articulada à teoria, às representações e às percepções, podendo ser questionada e recusada por uma comunidade de homens e mulheres (DEWEY, 1980b).

Tal postura configura-se como uma das características da metodologia ativa que se constrói tanto no momento de organização e planejamento, como no processo de desenvolvimento, em virtude da imprevisibilidade e incerteza, oriundas da prática reflexiva (SCHÖN, 2000).

Porém o autor ressalta que tal descrição reforça o que se está vivendo nos processos cíclicos de reforma educativa, como é hábito culpar as instituições e professores sobre o que deve ou não ser ensinado, por meio de um sistema de recompensas e punições avaliativas, valorizando ainda os modos de avaliar e testar o que foi aprendido e se os professores são competentes para ensinar (SCHÖN, 2000).

5.3.3.2 Avaliação das estratégias de ensino com metodologia ativa

A percepção dos professores, em relação à avaliação dos objetivos de aprendizagem por eles traçados em seus planejamentos pedagógicos, envolveu vários recursos, sendo apresentados abaixo.

O maior desafio é a questão de avaliação. Porque também não adianta fazermos metodologia ativa e depois você faz uma prova tradicional, assim jogamos todo o método no lixo. Então a gente tem que pensar em novas formas de avaliação, avaliações contínuas de caráter formativo. Então avaliar é a principal insegurança, como avaliar isso se a gente está no caminho certo, se eles estão aprendendo de fato, porque a gente fica sempre pensando, “será que eles aprenderam mesmo (P13).

A colocação do professor acima vai ao encontro dos pensamentos de Dewey (1959a), onde destaca que a maior importância da avaliação no método ativo não é o resultado ou o produto e sim o processo de aprendizado do aluno. Entende que o processo avaliativo com método ativo deve ser diferenciado do tradicional, pois se há diferenças em suas respectivas propostas metodológicas, a forma avaliativa também deve ser distinta. Esse modo de compreender a avaliação evita a teoria do adestramento, a qual é alicerçada em atos repetidos de prestar atenção, decorar, observar e repetir.

Tais resultados se configuram em arranjos, de modo a condicionar os alunos para obterem boas notas, em vez de aprenderem os conteúdos ensinados. A avaliação no contexto ativo se constitui pelo refletir, analisar e tomar decisões em relação ao que fazer, para que os alunos superem as suas dificuldades e avancem no aprendizado. Para isso é necessária uma interação sensorial com o assunto sobre a qual se desenvolve a atividade, tornando-se um processo da avaliação contínua (DEWEY, 2011; SCHÖN, 2000).

Nuño (2012) corrobora Dewey e Schön, pois entende que a avaliação contínua favorece a dinâmica da aprendizagem ativa, com objetivo principal de melhorar os processos de ensino e de aprendizagem, tanto do aluno corrigindo seus erros, quanto do professor aperfeiçoando a sua prática docente.

Nesse contexto, os métodos de avaliação formativa se projetam como estratégias mais abrangentes, contribuindo para a formação de profissionais autônomos e reflexivos. O ato de avaliar gera uma variedade de significados e interpretações tais como: analisar, julgar, testar, selecionar, comparar, ameaçar, punir, entre outros. Devido a essa multiplicidade de

interpretação que a avaliação é considerada difícil, pois depende do entendimento de quem a pratica (BORGES, et al., 2014;WEBBER, 2012).

No entanto, Flores et al. (2015) consideram que, no ensino superior em saúde, a evolução dos métodos de avaliação ainda encontra obstáculos e demora para se instalar plenamente, mesmo nos métodos ativos de ensino, conforme se verifica nos exemplos abaixo.

Aqui a gente tem os exercícios de compreensão, que são semanais, ou seja, as provas objetivas, que avaliam a parte teórica que ele lê sozinho estudou, e as avaliações institucionais que a gente tenta colocar um pouco mais do aplicado, incluindo questões dissertativas, sendo duas no semestre. Eu ainda acho que a gente precisava avaliar mais o aluno na prática já que a gente associa tanto a teoria com a prática (P6).

[...] tem várias maneiras. Tem as avaliações formais, podem ser discursivas, podem ser múltipla escolha (P12).

A gente tem tentado verificar isso com as provas, com as avaliações institucionais, mas eu ainda não me sinto 100% seguro que eles estão tendo o conteúdo que precisa (P15).

Quando é caso clínico, que eu peço para eles me devolverem a resposta deles, qual foi a conclusão deles, como eu avalio? Primeiro, se eles conseguiram utilizar o embasamento teórico para fazer, responder aquilo. E também eu avalio qual é o recurso que eles estão utilizando para buscar essa informação, “ah, é um site que não tem confiabilidade, é um livro, é um artigo científico”. O que eles estão utilizando para se embasar para responder aquilo ali? Normalmente eu avalio por ali. É cópia e cola? Estão fazendo cópia e cola? Estão copiando e colando do Google, enfim, do colega? Que muitas vezes acontece. Então procuro sempre ver essas questões. Se é muito cópia e cola, de onde que eles estão pegando essas informações, porque muitas vezes eles pegam de fontes que são... não são corretas, e acabam escrevendo qualquer coisa (P5).

A abordagem de avaliação descrita pelos professores mantém o modelo somativo, com o objetivo de avaliar se o aluno assimilou os conteúdos fornecidos durante determinado período ou no final de um módulo, sendo aplicada nos métodos tradicionais de ensino. Neste formato ressalta o conceito classificatório, de que o bom aluno é aquele que atinge a nota máxima nas provas (BORGES, ALENCAR; 2014).

Tais descrições dos professores são paradoxais em relação ao modelo avaliativo indicado nos PPCs dos cursos que atuam, onde se orienta a avaliação contrária ao modelo de oposição do "transmitir-verificar-registrar", mas sim como uma ação reflexiva e desafiadora do professor, a partir da compreensão dos fenômenos estudados, priorizando a

avaliação formativa. Desta forma, permite momentos para os alunos expressarem suas ideias e dificuldades, onde a avaliação contribui para o aprimoramento da própria aprendizagem.

Gomes et al. (2010) reforçam que o processo formativo no contexto das metodologias ativas se configura para além da perspectiva somativa, destacando-se em seus estudos como algo benéfico.

A avaliação somativa enfatiza mais o resultado final, do que o caminho que o aluno faz para alcançar o conhecimento. Desconsidera o ritmo, o perfil do aluno e o nível de conhecimento que cada um possui e/ou adquire, pois entende que o caminho percorrido por eles seja o mesmo, mas não compreende que a velocidade com que alcança o conhecimento pode não ser a mesma para todos. Assim, ocorrem os julgamentos na avaliação somativa, chegando a rotular os alunos que apresentam dificuldade na aprendizagem como os “maus alunos” (PAIVA, 2016).

Mesmo que haja crítica da avaliação somativa nos modelos tradicionais de ensino, verifica-se que ela ainda ocupa um lugar importante nos currículos dos cursos da saúde, sendo uma das estratégias mais utilizadas para decidir a aprovação e certificação dos alunos. Esta forma avaliativa pode ser indicada em determinados contextos e fins, tais como, para turmas com número grande de alunos, onde o objetivo seja analisar como observaram uma determinada quantidade de conteúdos. Porém, esta forma de avaliação leva os alunos a memorizarem o conteúdo apenas para fins de avaliação, em vez de desenvolverem o conhecimento mais duradouro e significativo (FLORES, et al., 2015).

As discussões sobre a avaliação somativa e a formativa são realizadas separadamente pelo fato de terem propósitos diferentes. Porém deveriam ser analisadas apenas como duas formas diferentes de ver um mesmo ponto, mas que podem e que devem constituir-se como complementares e não como paradoxos. Uma mesma informação, colhida pela mesma via, será denominada de formativa se for utilizada para melhorar a aprendizagem, ou somativa se for aplicada para fazer uma análise sobre as aprendizagens (HARLEN, JAMES, 1997). Segundo Araújo e Diniz (2015), a avaliação formativa poderá ser reforçada, se forem unidas estas duas perspectivas, se o propósito for melhorar a aprendizagem.

Assim, entende-se que dimensão avaliativa é essencial, pois o professor precisa refletir sobre o porquê das falhas e insucesso de alguns alunos, em relação ao processo de ensino- aprendizagem que foi planejado. Quando a reflexão ocorre nas estratégias de ensino que visam à resolução de problemas, apresenta-se como uma forma avaliativa de grande potencial do desenvolvimento formativo (ALARCÃO, 2001).

De acordo com Paiva et al. (2016), quando há educação problematizadora, a transformação do próprio processo de avaliar insere-se na proposta de mudanças. Desta forma, é possível pensar em soluções para corrigir eventuais dificuldades enfrentadas pelo aluno. Tais pensamentos se convergem com as ideias de Dewey (2011) e Schön (2000), quando enfatizam que refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar e estabelecer objetivos. Avaliação na perspectiva reflexiva deveria ser entendida como um processo que precisa ser avaliado continuamente.

Dessa forma, Libâneo (1994) acrescenta que avaliar demanda refletir, planejar e alcançar objetivos, entendendo que o ato avaliativo seja articulado ao processo educativo, social e político. Para o autor "avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas". Apenas aferir de forma quantitativa não é suficiente, deve também oportunizar a avaliação qualitativa, ultrapassando os limites da verificação.

Conforme Luckesi (2014), "o ato de avaliar por sua constituição não se destina a julgamento "definitivo" sobre uma coisa, pessoa ou situação, pois não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão, destina-se à melhoria do ciclo de vida".

O processo de reflexão na avaliação se destaca como um instrumento de grande potencial, possibilitando a revisão de pressupostos, pois favorece a interação, compartilha experiências e conhecimentos, solicita *feedback* e aprende com os erros. O *feedback* é um dos elementos-chave da avaliação formativa, sendo um meio riquíssimo de comunicação (SCHÖN, 1983; WOERKOM, 2002; HOUNSELL, 2007).

Nessa perspectiva, os relatos dos professores a seguir descrevem que o diálogo proporcionado pelo *feedback* dos alunos, ao término das atividades desenvolvidas, foi um instrumento muito utilizado para avaliar os objetivos de aprendizagem traçados.

Eu gosto muito quando os alunos me dão um feedback de como foi a atividade, peço no grupo que resumem em uma palavra como foi a aula de hoje, qual foi a sensação de vocês? Mesmo sendo ruim (P1).

Usamos o feedback nos grupos pequenos, no final da aula para fazer uma avaliação qualitativa, "como foi a aula para vocês? E aí dependendo do dia a gente tem diferentes formas de avaliar se os objetivos de aprendizagem foram alcançados (P3).

[...] eu faço o fechamento com o aluno, eu sempre procuro perguntar como foram as aulas, como foram as articulações da teoria com a prática e ver o

que preciso melhorar, o que na opinião deles foi bom, então eu procuro sempre fazer essa avaliação, peço sempre esse feedback para eles a cada fechamento, a cada semana (P9).

Verifica-se que os professores aplicam o *feedback* de síntese informal, o qual é normalmente dado de forma oral, em conversa com o aluno ou grupo de estudantes, sendo observado quando se realiza no final de uma atividade ou como resumo, contextualizando a prática (YORKE; 2003).

Observam-se semelhanças nas falas dos professores com os estudos de Borges et al. (2014), de Silva e Lopes (2016). Ambos consideram que o *feedback* deve ocorrer logo após a atividade realizada, evitando-se a crítica e ressaltando-se inicialmente os pontos positivos do aluno. Borges et al. complementam que o *feedback* deve ser direcionado ao que foi observado, propondo autoavaliação, de caráter formativo, e gerando um ambiente acolhedor.

Já nas falas a seguir, os professores descrevem um tipo de *feedback* interativo e construtivo.

Durante todo o momento da aula que você vê a interação, envolvimento dos alunos, os alunos interagindo e fazendo aquela atividade, e quando a gente tem o feedback vê que os alunos estão articulando, estão fazendo crítica, estão raciocinando durante toda a atividade (P8).

[...] eu tenho trabalhado com feedback, e quase sempre, os alunos desenvolvem a atividade, deixando aberta para discussão, e ali eu já consigo ver se o aluno entendeu ou não. E tento sempre, ao final da aula, dar uma devolutiva, para que ele saia da aula sabendo o que ele deveria saber do conteúdo (P11).

O *feedback* construtivo e interativo caracteriza-se pelo diálogo, questionamento e com reflexão conjunta, os quais são orientadores da ação e do pensamento de um modo interativo, que ajuda a compreender o que se faz e observando continuamente. Este tipo de *feedback* é também denominado de coconstrutivo ou interativo, pois verifica o que faltou e o que poderia ser realizado de outra forma (ALARCÃO, LEITÃO, ROLDÃO; 2009).

Desse modo, Behrens (2005) compartilha as ideias de Libâneo (1994) e Dewey (1959a), entendendo que a avaliação na abordagem progressista é "contínua, processual e transformadora". O autor salienta a importância da autoavaliação e avaliação grupal, onde a troca de experiências e diálogos entre os professores e alunos é essencial.

Para Sá e Alves (2014), quando ocorrem mudanças nas práticas de ensino e de aprendizagem, deve também haver modificação na forma de avaliar. Dentre as modalidades com métodos ativos se destaca o *feedback* interativo e construtivo que constitui a avaliação

formativa, pois melhora a motivação, a autorregulação e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Com este propósito Hounsell (2007) descreve que na aprendizagem ativa, “dar *feedback*” é enviar e receber informações, estabelecendo assim diálogo entre o aluno e o professor e vice-versa, com o objetivo de obter melhorias no aprendizado, sendo denominado de *feedback* interativo. Quando o *feedback* é realizado dos professores para os alunos tem a finalidade de ajudar os estudantes a fazerem melhorias posteriores. Se o *feedback* é dos alunos para os professores é utilizado para rever as práticas pedagógicas, numa lógica reflexiva (DEWEY, 2011).

Tais descrições dos professores estão contempladas nos PPCs, dos cursos avaliados, os quais ressaltam que a avaliação formativa com o *feedback* deve subsidiar todo o processo de formação, fundamentando novas decisões, direcionando e orientando o planejamento docente e institucional. Dentro da visão de que aprender é construir o próprio conhecimento, a avaliação assume dimensões mais abrangentes. Assim, ambos os PPCs salientam que o *feedback* deve ser um mecanismo constante de retroalimentação, para a melhoria do processo de construção ativa do conhecimento.

Resultados semelhantes às descrições dos professores sobre a avaliação por meio do *feedback* foram analisados por Sá e Alves (2014). Os autores verificaram a contribuição do *feedback* como uma estratégia de avaliação formativa da aprendizagem dos alunos em uma IES de Portugal, que aplica a metodologia ativa. Observaram que o *feedback* informal, ou seja, aquele recebido de forma oral, em conversa com o aluno ou grupos de estudantes, gerou nos professores maior reflexão das estratégias com metodologia ativa e dos alunos em relação a seu aprendizado.

O objetivo principal do *feedback* é fornecer recursos para identificar fragilidades e no aprendizado dos alunos, oportunizando ao professor a busca de estratégias para superá-las. Estudo de Borges et al. (2014) verificou que o *feedback* não precisa ser extenso, mas precisa ser claro e objetivo, despertando a reflexão do aluno e do professor, pois somente desta forma será possível mudar comportamentos.

De acordo com esses relatos, verifica-se que a compreensão do *feedback* como fonte de informação recebida de um aluno, em relação à sua compreensão de um determinado assunto, está entre os elementos mais citados pelos professores neste estudo. Este recurso avaliativo é uma das etapas essenciais tanto do processo de ensino quanto da análise dos

resultados obtidos (DEWEY, 2011). O que é revelador de um ambiente agradável, em que os alunos estavam envolvidos na sua aprendizagem ativa e de forma reflexiva.

Por outro lado, Morin (1991) salienta que o resultado do *feedback* depende da maneira como é realizado. Ele não deve servir para criticar, “emitir um *feedback* deve ser um modo de estabelecer um verdadeiro diálogo, não uma oportunidade para julgar ou acertar contas com alguém”. Assim o *feedback* pode exercer efeito positivo ou negativo sobre a motivação, tanto do aluno como do professor, pois lida com as emoções.

Neste raciocínio percebe-se que o *feedback* descrito não gerou uma harmonia entre os envolvidos.

É sempre minha insegurança saber como avaliar a atividade e o aprendizado do aluno. O que faço é o feedback ao final de cada atividade, seja qual for. Se for para revisar prontuários, debater casos clínicos sem olhar o paciente, sempre guardo os 15 minutos finais para isso, mas às vezes sinto que os alunos não aceitam bem as colocações (P13).

Estudo realizado por Araújo e Diniz (2015) verificou que as estratégias de *feedback*, desenvolvidas pelos professores universitários, foram mais bem recebidas pelos alunos quando os docentes analisam a fase do aprendizado em que o estudante se encontra e quais os resultados esperados. Além disso os alunos, ao receberem informações do professor sobre o seu desempenho, geraram motivação e melhora da autoestima.

De acordo com Zeferino et al (2007), quando o professor oportuniza realizar o *feedback*, há construção da prática reflexiva, pois reavalia suas atividades, raciocínio e decisões, uma habilidade essencial para desenvolver e aprimorar o pensamento reflexivo e habilidades cognitivas. Essas reflexões estão em consonância com a metodologia ativa, que visa à autonomia e ao protagonismo dos sujeitos na área da saúde, pois se trata de uma avaliação interventiva e formativa.

Sibila (2012) considera que o *feedback* é uma atividade central do processo formativo, gerado quando os resultados são adequadamente utilizados, na orientação, para que os alunos e professores aprendam mais e, sobretudo, melhor.

Por outro lado, outros estudos verificam pouco valor atribuído ao *feedback*, desvalorizando a dimensão avaliativa no conjunto das atividades desenvolvidas pelos professores universitários, e maior valor para as avaliações de controle somativo, porém tais resultados foram analisados no contexto dos modelos de ensino tradicionais (IQBAL, et al.; 2016; CHAN et al., 2014).

Estudo realizado com 378 estudantes, na Universidade do Minho e da Universidade de Lisboa, analisou as diferenças nos métodos de avaliação em diferentes currículos, bem como as percepções associadas aos métodos centrados no aluno, utilizando tanto o *feedback* como o portfólio. Verificaram-se correlações positivas nas abordagens avaliativas que associaram as reflexões individuais e em grupo (FLORES et al., 2015).

Em se tratando de portfólio, a grande maioria dos professores relatou utilizá-lo como uma das estratégias avaliativas do aprendizado do aluno com metodologia ativa.

Utilizamos também o portfólio como ferramenta avaliativa...a minha intenção no portfólio não é verificar a exatidão das informações, então eu não tenho que ler o portfólio do aluno... ele é um registro de evidências, a gente faz entrevista de portfólio, em média de 40 minutos a 1 hora, conversando, entendendo, questionando, eu não necessariamente recolho o portfólio e gasto duas horas lendo ... ele mostrará aqueles momentos que eu não estou vendo o aluno..., e eu quero ver o que está fazendo no período que não está comigo... então faço o acompanhamento do portfólio três a quatro vezes por semestre... além disso tenho notas de participação, assiduidade [...] mas quando vejo um portfólio horrível e uma nota boa, então ele está precisando melhorar o envolvimento com o processo. Agora se tem um baita portfólio e uma nota média ou ruim, eu tenho que entender o que não está articulando, pode ser a própria prova com estudo de memorização, ou pode ser a forma como ele está construindo o portfólio [...] (P1).

Uso o portfólio como avaliação, averiguando a construção do conhecimento trabalhado, e se eles estabeleciam relações entre os diversos componentes do módulo, então essa foi uma maneira. O que eu identifiquei com o portfólio foi o seguinte: eles cresceram em coisas que eu não esperava que eles crescessem, não estava previsto aquilo. Por exemplo assim, nas reflexões deles sobre as práticas nas unidades de saúde, eu vi que me identifiquei na fala deles, assim, preocupações com os valores dos profissionais das unidades, reflexões a respeito de que profissional eu quero ser e de que profissional que eu não quero ser, isso foi uma coisa que eu não pedi exatamente para eles isso, mas eles botaram ali, então gerou um processo de mudança de comportamento no aluno e vejo isso como uma evolução no conhecimento (P2).

Utilizamos o portfólio reflexivo, onde cada aluno é acompanhado individualmente, e aí ele tem encontros durante o semestre com o seu professor tutor, e nesse encontro ele fala como está sendo o seu aprendizado, quais os seus principais desafios, que ele precisa melhorar, quais as suas dificuldades, como ele está relacionando os conteúdos das diferentes matérias, assim como a perspectiva dele enquanto futuro médico, então a gente vai trabalhando tudo isso no portfólio (P3).

[...] a avaliação de portfólio, que a gente primeiro faz um acompanhamento de tudo que eles têm estudado, tudo que tem processado, então mais ou menos a cada avaliação processual, a gente faz um acompanhamento, no final além desta avaliação tem a prova, aí é dado nota pela avaliação do portfólio (P9)

O portfólio é uma ferramenta avaliativa que as empresas podem olhar, podem observar, pode ver a desenvoltura do aluno já dentro da academia, os projetos integradores desenvolvidos, as atividades diárias, as entregas bimestrais ou mensais, então o portfólio é sempre válido nessa construção do aprendizado (P10).

O portfólio também é um método da gente desenvolver etapas que o aluno vai conquistando ao decorrer do módulo (P11).

O portfólio dentro do curso de nutrição é como algo que ele realmente se envolve, ele precisa usar o que aprendeu para desenvolvê-lo, o que ele elaborou em cada atividade para entregar no final do semestre. Se o aluno realmente foi utilizando tudo que foi trabalhado, cada atividade para elaborar o produto final, ali fica bem visível o quanto ele teve de rendimento. Exemplo dentro de nutrição da criança e do adolescente, o aluno está vendo durante o semestre todos os pontos de avaliação, de diagnóstico, de acompanhamento, onde eles estão fazendo a avaliação de crianças nos SEMEI, no final do semestre cada grupo avaliou um SEMEI, e entregará o diagnóstico daquela população que eles avaliaram, então passarão por vários pontos de observação clínica, sendo assim um processo de avaliação formativa (P14).

O portfólio reflexivo refere-se a uma avaliação formativa pautada no *feedback* e na interação. Segundo Cotta e Costa (2016), há um consenso na literatura sobre a fragilidade existente no processo avaliativo dos portfólios. Por outro lado, há evidência científica que destaca a utilização deste instrumento como uma abordagem inovadora dentro da metodologia ativa e significativa.

O relato dos professores se assemelha a vários estudos e possibilidades do portfólio reflexivo, tendo como principal objetivo a construção pelo próprio estudante, no decorrer do semestre letivo, no qual vai organizando suas produções e construção do saber. O portfólio reflexivo mostra-se como uma maneira valiosa de avaliar, permitindo aos alunos demonstrarem sua evolução e potencialidades, bem como as fragilidades. Além disso, propiciou a corresponsabilização por ambas as partes, professores e alunos, gerada pelo reconhecimento do portfólio como um instrumento autêntico (COTTA, 2011).

Os portfólios reflexivos, elaborados de forma holística no contexto da aprendizagem ativa e do diálogo entre professor-estudante e estudante-estudante, basearam-se nas

orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, delineadas em quatro linhas fundamentais (DELORS, 2001), conforme descrito a seguir: aprender a aprender, aprender a ser; aprender a conhecer; aprender a fazer, aprender a conviver e trabalhar juntos.

Estudos mostram que a Universidade Federal de Viçosa (UFV) utiliza o portfólio desde 2008, como método de ensino, aprendizagem e avaliação pela equipe de pesquisa em Saúde Coletiva e Ensino na Saúde. Nesta experiência o processo avaliativo dos portfólios reflexivos ocorreu mensalmente, de forma contínua, em ambiente de ensino universitário, totalizando quatro avaliações, ao longo de cada semestre letivo. As avaliações ocorreram na presença dos alunos com diálogos, por meio do *feedback*, houve maior controle dos conflitos e problemas, motivando a construção gradativa da autonomia e autoavaliação, por meio da compreensão dos processos, orientações, redefinição de planos e ajustes na elaboração desses (COTTA, et al., 2013; SÁ-CHAVES, 2005).

Outro estudo também relatou a avaliação com o portfólio se baseando mais no desenvolvimento dos processos, no decorrer do semestre, e não apenas nos resultados mensurados, propiciando a reflexão sobre o próprio pensamento e o trabalho realizado, analisando os erros, valorizando o aprendido e a evolução do aluno (DE ACEDO LIZARRAGA, 2010).

Além disso, Cotta e Costa (2016) relataram que o portfólio favorece a articulação teórico-prática com o mundo real, estimulando os alunos a focarem a visão nos acontecimentos atuais refletindo sobre estes, instigando assim a prática crítica e reflexiva.

Pesquisa realizada acerca da percepção dos professores quanto ao uso do portfólio reflexivo nas 1ª e 2ª séries dos cursos de Enfermagem e Medicina da Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA), a qual utiliza metodologia ativa, verificou que é uma estratégia potente tanto para avaliação como para o acompanhamento e aprendizado do aluno. Sendo também considerado um recurso para a autorreflexão, o autoconhecimento e o desenvolvimento da prática reflexiva. Além disso os professores relataram que conseguiram identificar lacunas no conhecimento dos alunos e nas respectivas dúvidas, e cada aluno foi reconhecido pelo professor como “ser” único (SILVA; SÁ-CHAVES, 2008).

Para Alarcão (2002), abordagens avaliativas que promovam uma visão ampliada do escutar, observar e pensar, assim como a utilização de várias linguagens e formas que permitam estabelecer relações com os outros, promovendo a interação e compreensão, são indispensáveis, pois avaliam além da capacitação técnica, e estão promovendo também a

educação para a cidadania que permitirá aos profissionais intervir em situações complexas e desafiadoras.

Também para Schön (1992), as avaliações desenvolvidas continuamente permitem a reafirmação e a reconstrução do conhecimento prévio, tornando uma evolução da própria prática, por meio de uma nova compreensão dos fatos analisados, numa ótica integradora da teoria e do conhecimento que apenas na prática reside.

Esta visão ampliada da avaliação constitui, segundo Sá-Chaves (2005), uma forma de propagar a diversidade, por meio da interação do conhecimento articulado. É neste movimento que ocorre a conscientização, ampliando a visão de mundo, de novos cenários de compreensão contextualizada e de atuação futura.

Para Villas Boas (2005), na avaliação por portfólio "o aluno não estuda para passar de ano, mas para aprender". Assim, o significado atribuído a este instrumento de avaliação centrou-se na compreensão, estimulando o aprendizado para a vida. Tais pensamentos vão ao encontro das ideias de Dewey (2011), pois se entende que o processo de formação é contínuo e inacabado de toda a aprendizagem, como um *continuum*, ao longo da vida.

Todavia, entre os professores entrevistados, verificam-se também dificuldades e fragilidades em relação aos métodos avaliativos tanto com o portfólio quanto com a forma de se avaliar no modelo ativo de ensino e aprendizagem.

Eu acho que tem a questão de que a gente ainda não sabe fazer uma avaliação que seja voltada totalmente para a metodologia ativa, acabamos aplicando provas que são tradicionais. Até porque, como eles futuramente vão fazer provas em sua vida profissional, eles têm que se acostumar um pouco com aquele formato de prova, o formato de avaliação, múltipla escolha. Mas talvez falte aí um meio-termo para que o aluno consiga ser avaliado de uma maneira que não seja tradicional (P9)

No modelo de portfólio que utilizamos para avaliar observa-se que na instituição, existe uma variação entre os cursos e você não consegue garantir uma uniformidade. Num portfólio, se o aluno vai apresentar tudo aquilo o que realizou, é possível você medir até certo ponto o que ele conseguiu fazer. Mas hoje, fazer uma avaliação que garante que o resultado... o efeito da metodologia ativa em si, eu não sei se a gente consegue ter essa informação (P15)

Na ótica dos professores, nota-se insegurança em relação às propostas avaliativas aplicadas em relação ao portfólio desenvolvido de forma individual. Porém, a fragilidade do processo de avaliação por meio de portfólios, no estudo de Lemos et al. (2018), mostra que a maior dificuldade foi em relação à elaboração de portfólios em grupo, devido ao tempo para

reuniões em horários compatíveis para todos os integrantes do grupo e devido ao grande número de tarefas em currículos disciplinares e tradicionais. Como sugestão para minimizar este problema, indicam reuniões virtuais entre os grupos com as TDICs e fórum de discussão (LEMOS, et al., 2018).

No entanto, sabe-se que mudar a cultura metodológica e avaliativa não é simples, demanda tempo e trabalho conjunto, articulando a instituição, professores, alunos, comunidade, sendo considerado um imenso desafio para todos os envolvidos (VILAS BOAS, 2005).

Para Cipriano Luckesi (2014), todo instrumento avaliativo precisa ter objetividade, fidedignidade, validade, utilidade, pertinência e oportunidade, de acordo com cada especificidade e estratégia utilizada. Assim, avaliar envolve analisar a maneira como o aluno associa os conhecimentos prévios com os novos, daquilo que se está construindo, em seu modo de ser e de viver. Além disso, a avaliação pode ser dividida em três funções básicas: a prognóstica, diagnóstica e classificatória. Elas abrangem três dimensões: cognitivo, afetivo e psicomotor, com diversos níveis de profundidade do aprendizado, de acordo com o perfil do aluno. Este entendimento é necessário para que o professor elabore seu planejamento e se atualize continuamente, pois necessita rever seus objetivos, estratégias e procedimentos, para reiniciar com um novo grupo e para ser reflexivo na articulação de sua prática educativa.

Há na literatura uma compilação de trabalhos relevantes e criticamente fundamentados em relação ao portfólio como método avaliativo, com origem nas artes, caminhando à educação e, atualmente na área da saúde. Na maioria dos estudos, o objetivo principal desta estratégia avaliativa é desenvolver a capacidade de reflexão sobre a prática. Além disso, fortalecer as habilidades de análise, síntese, expressão escrita, criatividade e autonomia do conhecimento, ampliando as possibilidades de observação de pontos fortes e frágeis no processo de aprendizagem, do trabalho em equipe e na produção de pesquisas (ALVES, 2005; GOMES, et al. 2010; ROSSI, et al. 2014; LEMOS, et al., 2018).

Diante do exposto, Hadji (1994, p. 27) questiona o que significa exatamente avaliar? “Como toda e qualquer questão de sentido, a questão do sentido do termo arrisca-se mesmo a nunca ter uma resposta acabada. (...) se está sempre a avaliar, e se avaliar significa interpretar, nunca se chega a conseguir dizer em que é que consiste a avaliação, a qual nunca se poderá limitar, obviamente, a uma definição exata”. O autor complementa que a busca por avaliação que quantifica, por meio de notas e frequência, o desempenho dos alunos, conforme o que reproduz com exatidão o que foi “ensinado”, limita a capacidade de criar, inovar e refletir criticamente, indo na contramão do processo de transformação da sociedade por meio de métodos ativos de ensino e aprendizagem.

5.3.3.3 Dificuldades, fragilidades e potencialidades percebidas pelos professores

A grande maioria dos professores, se não todos, relatou que a indisponibilidade de tempo é a maior dificuldade para realizar o planejamento das atividades com metodologia ativa, quando comparam com o modelo tradicional. A dificuldade relacionada ao tempo recai tanto na carga horária alocada nas referidas IESs, como na dupla jornada de trabalho que os professores da saúde mantêm, ou seja, atividades na área de formação profissional, atuando em hospitais, clínicas, Unidades de Saúde da Família, entre outros. Além disso, a grande maioria dos professores entrevistados não é contratada com dedicação exclusiva e tempo integral; e mesmo os que se encaixam nestas condições relatam a maior demanda de trabalho com metodologia ativa. Seguem alguns exemplos:

A prática com a metodologia ativa é como se fosse uma inversão de trabalho. Então o professor trabalha mais em casa do que em sala de aula, porque para ele preparar as atividades tem que ser mais elaborada e mais pensada, isso eu vejo uma dificuldade. Porque nós professores, muitas vezes, não ganhamos para isso. Às vezes a gente trabalha 20 horas em sala, mas 40 horas fora de sala, ou 20 horas fora de sala, então o total tinha que ser 40. Então nas metodologias ativas acontece isso, temos que pesquisar mais ...para as discussões em sala (P4).

Para o planejamento das atividades ativas, tive muitas noites em claro. Tem muita diferença no andamento das atividades conforme os turnos, isso dificulta o planejamento em relação ao tempo proposto. O que eu percebia é que às vezes a turma da manhã, eles são mais detalhistas, eles demoram mais para fazer a atividade. Sempre assim. Eu não sei se a turma do noturno às vezes está mais cansada, e eles são talvez mais práticos porque trabalham, porque já têm uma realidade diferente. Então eles acabam desenvolvendo mais rápido as atividades. Então, muitas vezes, eu fico mais adiantada com o pessoal da noite do que a turma da manhã (P7).

Nas metodologias ativas o professor tem mais trabalho para elaborar o tipo de aula em que ele vai exigir a maior participação do aluno, um tipo de aprendizado diferente. Então mais tempo para conseguir preparar é a grande chave do negócio (P9).

Tempo é a palavra que dificulta o planejamento. Eu acho que uma boa parte dos professores da saúde, eu me incluo, não desenvolvem atividades melhores porque têm outras atribuições além da docência...o tempo envolve buscar problemas reais, elaborar atividades contextualizadas com o assunto aproximando da realidade profissional, estudar assuntos que o professor não domina, mas tem que articular conhecimentos (P10)

Eu acho que planejar a atividade demanda muito tempo do professor, quando você dá uma aula expositiva, o professor transmite muita coisa, e na metodologia ativa, você tem que pensar mais para desenvolvê-la, levando em conta o contexto social e real onde o ensino está inserido... então isso leva tempo, para que o trabalho não fique improvisado. E fora isso precisamos pensar que também temos uma vida fora da sala de aula, ou seja nossa família para dar atenção (P11).

Não é fácil para o professor planejar é um desafio constante, pois exige além do tempo, estudo e preparação para dominar muito mais coisa, porque a gente não tem um esquema estruturado do que vai acontecer naquela atividade, então qualquer tipo de questionamento ali pode aparecer, e você tem que estar preparado, para ter jogo de cintura, ou para saber como procurar, então acho que para o professor exige muito na preparação e no acompanhamento. Você nunca consegue replicar um módulo do mesmo jeito. Então você sempre precisa mexer em alguma coisa, sempre precisa rever ou um material, ou uma atividade, ou uma avaliação, então você está o tempo inteiro aprimorando (P14).

Esses relatos vão ao encontro da observação de Tardif (2011), pois os professores dedicam sempre muito tempo na preparação e desenvolvimento da sua prática pedagógica. Geralmente os professores realizam o seu trabalho mesmo quando não estão na IES, “a docência é um trabalho de limites imprecisos e variáveis de acordo com os indivíduos e as circunstâncias, e também segundo os estabelecimentos de ensino”.

Quando os professores relacionam o tempo que levam para o planejamento das atividades remetem à organização do trabalho pedagógico, evitando a improvisação, se voltando na perspectiva da previsão e da intencionalidade (LIMA, et al, 2015). O autor relata que planos e planejamentos educacionais significam exercer uma atividade articulada, tanto pelas atividades espontâneas, quanto por fatores de interação do sujeito com o meio social; assim como, na vivência profissional, sendo esta interação um momento de muita reflexão e tempo no preparo, pois o papel do professor nesta posição é de um articulador.

O papel que o professor assume de articular atividades na metodologia ativa demanda a reflexão na ação, cuja intenção não é apenas de experimentar a prática e sim de criar hipóteses e compreendê-la. Por isso exige que o professor consiga costurar os assuntos, associar diversos elementos e contextos, motivando um grupo de alunos com suas dificuldades, níveis e ritmos de conhecimento variados. Isso também demanda experiência e flexibilidade docente, além de um bom relacionamento com os alunos para a tomada de decisões (SCHÖN, 2000).

Somado a isso, Schön (2000) ressalta que o professor após elaborar e aplicar sua prática ainda permanece aberto ao aprendizado quando reflete sobre ela; buscando compreender possíveis fracassos e de que forma pode ter acontecido; assim pode mudar estratégias de ensino à medida que as experimenta, minimizando as dificuldades futuras.

Diante disso, fica claro que, ao elaborar uma estratégia ativa, o tempo que o professor emprega para o seu desenvolvimento é muito maior, quando comparado ao modelo tradicional, onde a maioria das aulas estão prontas independentemente do nível de aprendizado dos alunos.

Estudo realizado por Gomes et al. (2017) apresentou resultados semelhantes, destacando a falta de tempo em maior incidência, seguida de infraestrutura, resistência ao método e turmas muito grandes, as quais geram insegurança tanto ao professor como aos alunos.

Dentre estas colocações alguns professores também atribuíram a dificuldade em aplicar a metodologia ativa com turmas maiores, havendo assim muita dispersão durante as atividades. Além disso se referem também à dúvida na seleção de conteúdos relevantes no modelo ativo.

[...] quando eu comecei a ter contato com esse campo, que é a metodologia ativa, eu me dei conta que por mais criativo que eu fosse, por mais intuitivo que eu fosse, a minha intuição e a minha criatividade ainda eram insuficientes para essa proposta imensa que é a metodologia ativa, então isso também foi uma imensa dificuldade para mim (P2)

Então, é bem complicado fazer a seleção dos conteúdos mais importantes (P4).

A minha maior dificuldade é justamente nesses conteúdos que são mais teóricos. Meu Deus, como que eu vou transformar esses conteúdos que são extensos e bem pesados de uma forma mais ativa e dinâmica? Esse também eu acho que foi o principal desafio. Aí eu tive que estudar muito mais, para conseguir selecionar só aquilo que é realmente importante, mas foi um desafio maior (P7).

Tem horas que você não consegue pensar numa atividade bacana e você olha aquela que você planejou e fala, “não está legal”, mas ao mesmo tempo não vem outra na sua cabeça. Então tem momentos que tem essa dificuldade em ser criativo, sendo vital a reflexão (P8).

Frente ao conteúdo teórico, assim, o tema, o conteúdo que eu preciso ministrar, eu tento buscar sempre qual é a melhor estratégia para desenvolvê-lo, então se é um caso clínico, se é um seminário, quais são os melhores métodos que tem disponível para que o aluno compreenda aquele conteúdo,

então qual a melhor forma para você desenvolver aquele conteúdo dentro de uma atividade que caiba com todos os alunos participando em sala de aula, além disso é muito difícil aplicar métodos ativos em turmas maiores [...]a dificuldade maior que eu acho é elaborar uma atividade que consiga elencar todo o conteúdo teórico que o aluno deveria saber ou conhecer sobre aquele determinado tema....acho que talvez essa é a minha maior preocupação e dificuldade (P11).

Penso qual é o objetivo da aula principal? O que eu preciso garantir para que o aluno saiba aplicar aquele conceito, que envolvesse alguma metodologia que ele pensasse na prática profissional. Só que muitas dificuldades eu tive porque o aluno não tinha o conteúdo teórico. Então isso me incomodava muito. Então às vezes eu tinha que fazer uma atividade que envolvesse ele estudar ou fosse um pouco mais teórica, porque senão ele não ia fazer a prática. Então a seleção do conteúdo, o que eu faço basicamente é pensando na ementa do curso ver quais são os temas principais. Até porque aqui a gente tem uma certa orientação de quantidade e conteúdo teórico pela divisão do semestre e da semana. Então eu hoje ainda acho que a gente tem muitas lacunas – eu, na minha prática, aqui na instituição – no conteúdo que o aluno recebe, então sinto dificuldade nisso (P15).

Segundo Saviani (2010), a seleção dos conteúdos, a distribuição do tempo, dos métodos de ensino/aprendizagem e os materiais didáticos devem ser de acordo com o tempo exigido. Observa-se, portanto, uma necessidade de planejamento curricular; pois alguns conteúdos demandam maior atenção tanto do professor, ao ministrá-lo, quanto do aluno requerendo compreendê-lo.

Falhas neste planejamento pedagógico limitam a escolha do conteúdo e estratégias de ensino mais eficazes, podendo gerar alto número de evasão discente, ou mesmo tensões nos professores, quando percebem que os objetivos de aprendizagem não foram alcançados (BLOOM, 1956; DEWEY, 1980a).

Os conteúdos irrelevantes sobrecarregam os currículos. Desse modo, há desmotivação pelos alunos, pois não conseguem ver sentido e articulação no ensino, aumentando assim a evasão. Assim, os professores conseguem analisar o que é mais relevante no conteúdo curricular, deixando de ser mera transmissão e incorporando significado ao conhecimento (SAVIANI, 2010).

Para que os conteúdos sejam significativos, pensar em situações-problemas pode instigar o interesse dos alunos, desde que o insira no contexto sociocultural e no conhecimento prévio deles. Selecionar o conteúdo apenas superando a quantidade curricular, sem aproximá-lo da realidade dos alunos, pode fragmentar o pensar e o fazer, limitando a compreensão e

questionamento, pois o que importa não é o volume produzido no menor tempo e sim provocar respostas para melhor compreensão de vida (LIBÂNEO, 2009).

Além disso, o professor deve ter o domínio dos conteúdos que ensina. Porém, nos cursos de graduação que aplicam as metodologias ativas, a abrangência dos assuntos tem mais relevância do que a profundidade dos mesmos, pois estes serão alcançados em maior especificidade nos cursos de pós-graduação (LÓPEZ, TRONCON, 2015).

Nessa estruturação é importante criar uma avaliação do eixo conceitual, objetivos e as estratégias de aprendizagem que serão trabalhadas. Portanto, ao eleger um livro, por exemplo, ressaltam-se os conceitos mais importantes, pois não há conteúdos em que tudo seja igualmente significativo. Existem problemas centrais, alguns intermediários e outros específicos ou irrelevantes (SIBILA, 2012).

Pensar e planejar a formação do profissional, segundo o modelo proposto por Schön (2000), de forma reflexiva envolve dedicação do professor e articulação com os cenários de prática, onde o aluno desenvolve a sua aprendizagem com supervisão direta de um profissional experiente, desde que se torne capaz de atuar e refletir sobre a sua própria ação como formador, entendendo a prática como um processo de diálogo reflexivo com o aluno.

Estudo identificou que as principais dificuldades elencadas pelos docentes que atuam com metodologia ativa, foram associadas à elaboração curricular a resistência dos docentes quanto ao método e ao pouco entendimento da aplicabilidade dos conteúdos na metodologia ativa, por falta de experiência desta prática. Somado a isso, cabe ressaltar que o domínio de conteúdos tem superado as competências no processo de ensino e aprendizagem tradicional, quando se pensa em selecionar docentes no enfoque de metodologias ativas. Salientando que, nas metodologias ativas, o professor, tido como facilitador, deve conduzir os aprendizes a obterem as seguintes competências: a facilitação da aprendizagem, o desenvolvimento de programas e a administração de programas educativos (MESQUITA.; MENESES, RAMOS 2016).

Segundo MORAN (2014b), orientar currículos e implantar atividades inovadoras com metodologia ativa demanda maior envolvimento, tanto dos alunos como dos professores. Isso implica maior reflexão do professor nas atividades propostas, assim como a mudança de sua postura tradicional de especialista em conteúdo para curador de assuntos relevantes e significativos.

Alguns professores expressam como fragilidades ao método ativo a sensação de lacunas em relação ao aprendizado teórico dos alunos, gerando assim insegurança. Além disso se preocupam com a imaturidade com que chegam à universidade e o despreparo dos alunos em relação à pesquisa e aos assuntos mais relevantes a estudar.

Em termos de teoria o aluno às vezes aprende menos, ele vai ver uma teoria mais reduzida. Mas eu vejo que quando ele se forma, essa teoria ele vai ter que correr atrás de algumas lacunas que ficam, porque como esses conteúdos são muito selecionados pelo próprio professor, e cada professor tem sua visão. Mas na metodologia ativa eu vejo que o aluno leu aquele mínimo para ele conseguir desenvolver uma tarefa e depois ele complementa com outras leituras, enfim, então por outro lado pode ter um aprendizado mais significativo e não tão profundo entendi? (P4).

Uma fragilidade do método ativo, que eu acho, é que o aluno é muito livre, então vai depender muito da maturidade, e os alunos não chegam com maturidade, para saber que ele tem que estudar sozinho, que ele tem que participar de tudo, que ele tem que fazer as coisas, e daí para frente, pelo menos é algo que a gente tem visto aqui (P6).

Eu vejo que às vezes eles se perdem. Como eles não têm um conhecimento prévio, então naquele início, quando eles vão trabalhar algum conceito, algumas coisas, eles se perdem um pouco porque eles não conseguem ainda elencar em todo o material que eles têm que abarcar o que é fundamental, o que tudo aquilo é de fato o essencial, é o ouro. Então eles tiram às vezes muita terra, muita terra, pega o ouro, deixa, passa direto no veio de ouro e fica cavoucando ouro de tolo, perdendo. Então assim, às vezes eu acho que a gente tem que direcionar mais. Hoje eu acho que a melhor composição seria um mix das duas metodologias. Tipo assim, você solta eles, vão, pesquisam, fazem, criam, constroem. Depois, vamos fechar (P12).

Eu acho que fica uma lacuna nas partes que são mais teóricas. Aí se tu vai muito para a prática, tu não consegue focar para eles a parte teórica. Então fica difícil de dividir o tempo. As três horas acabam ficando curtas, vamos dizer assim, a gente acaba não conseguindo parece que dar a parte teórica como deveria, principalmente porque a gente tenta sempre voltar para a metodologia tradicional, aí fica pensando, “ai meu Deus, será que eu não deixei muita coisa de lado, será que...”. Eu acho que essa é a principal dúvida (P7).

É a compreensão de como garantir o básico de informação, lacunas. É uma falsa segurança, mas havia essa falsa segurança no método tradicional, quando a gente garantia que aquela informação havia sido passada. Vejo que, ao longo do semestre, o aluno consegue desenvolver a capacidade de resolver problemas. Mas ainda assim fica a lacuna do conteúdo específico. Muitas vezes a gente vê o resultado da aprendizagem ativa quando ele está em campo, pois consegue mostrar segurança no que faz. Mas no dia a dia, muitas vezes, eu tinha essa dúvida do que de fato estava ganhando em relação ao modelo tradicional. Essa dúvida ainda persiste, por isso que eu propus aqui que a gente tivesse um dia dedicado a momentos de exposição (P15).

Na fala dos participantes, percebe-se que o raciocínio transita no método tradicional de ensino, onde o professor tem a preocupação na maior quantidade possível de informações teóricas para o aluno. Segundo Moran (2015), o professor no método ativo atua como curador para que os alunos vejam sentido e conexão dos assuntos mais relevantes. Para o autor, o curador também se refere a cuidador no sentido de apoio, acolhimento, estímulo, valorização, orientação e inspiração. Assim orienta os grupos e a cada aluno, gerenciando aprendizagens múltiplas e complexas. Para isso exige professores preparados, remunerados, valorizados, porém infelizmente não é o que acontece na maioria das IESs.

O valor atribuído ao conhecimento teórico em relação aos objetivos e à aplicabilidade, as DCNs trazem: "A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação" (BRASIL, 2001b, p. 9).

Uma das dificuldades que as metodologias ativas mostram, no ensino superior, é o desapego pelos docentes de conteúdos disciplinares considerados indispensáveis de serem aprendidos pelos alunos. O fato não é deixar que os alunos adquiram determinados conhecimentos básicos da profissão, mas pensar em maneiras, vantagens, desvantagens e necessidades que as várias propostas metodológicas ativas trazem, como, por exemplo, a sugestão por "trabalhar com projetos/problemas" e não "trabalhar por projetos/problemas". Outra opção seria a de associar as abordagens baseadas em problemas e baseadas em projetos (DEWEY, 1978).

A insegurança relatada na fala seguinte vem como dificuldade que pode ser gerada, segundo Costa (2007), pelas tentativas de mudanças, visto que os professores se encontram adaptados com a transmissão de seu conhecimento. Este fato é dificultado pelo entendimento de termos pedagógicos utilizados sem que os professores da área da saúde tenham a compreensão sobre eles, pois ensinam aos estudantes os saberes relacionados a doenças e não o doente com a doença, o que dificulta formar profissionais na dimensão da integralidade, como recomendado pelas DCNs.

O ponto mais fraco que eu acho é a insegurança que dá para todos os envolvidos, tanto professores quanto aluno. Eu acho que é até uma forma melhor de aprender, eu gosto, gostei, estou cada vez tentando entender mais, mas a questão é que todo mundo está mais inseguro, por sentir que ficam

lacunas. O professor se está ensinando direito, o aluno fica inseguro se está aprendendo de fato (P13).

Mudanças pedagógicas muito rápidas em curto espaço de tempo acabam gerando insegurança, angústia e estresse para professores e alunos e todos os envolvidos. É importante compreender que cada professor tem o seu tempo para assimilar as demandas, assim como qualquer pessoa tem suas individualidades, esse entendimento faz toda a diferença no ambiente no desenvolvimento do trabalho docente (P14).

Poucos estudos trazem reflexões sobre a média do tempo que os professores levam para compatibilizar as novas propostas pedagógicas. Baroffio et al. (2007) observaram que os professores levaram em média um ano para pôr em prática de forma satisfatória o aprendizado obtido no programa de capacitação desenvolvido pela IES. Os autores reforçam que o tempo entre os professores assimilarem as informações do treinamento e suas vivências deve ser respeitado, para autor refletir e assimilar as novas estratégias de ensino, minimizando assim as inseguranças.

Nesse mesmo viés, Schön (1998) considera que, na prática reflexiva, o professor planeja sua aula dividida em momentos: primeiro possibilita surpreender-se pelo aluno; depois, reflete sobre o ocorrido e busca entender as respostas apresentadas pelo aluno; a partir daí, elabora o problema; e, por fim, coloca em prática a atividade ou uma nova estratégia de ensino, gerando assim contínuas vivências. Considera, assim, que o processo reflexivo não acontece sozinho. É um trabalho ativo que demanda esforço e vontade e que tem lugar quando condições são criadas com oportunidades para isso, gerando assim a compreensão e segurança (SCHÖN, 1987).

Para Dewey (2011), "compreender é pensar e agir com reflexão em qualquer circunstância, a partir do que se sabe acerca de algo". Para isso é necessário se questionar: o que realmente se quer que os alunos compreendam? Como saber que meus alunos compreendem? Como eles vão saber que compreendem? As respostas a estas questões estão na clareza dos objetivos de compreensão que o professor traçou de forma explícita ao aluno, para que seja orientado o caminho a ser trilhado.

Dessa forma, o professor minimiza o sentimento de insegurança, ao pensar na compreensão, entendendo quatro elementos-chave: tópicos geradores, metas de compreensão, desempenhos de compreensão e avaliação contínua, desde que seja de maneira dialógica e reflexiva. A avaliação contínua se refere à autoavaliação do desempenho em seu processo de aprendizagem e à avaliação compartilhada entre professor e alunos de forma a retroalimentá-los. Os tópicos geradores envolvem assuntos do interesse para os alunos, ligando as suas

experiências de vida ao mundo real. As metas de compreensão se relacionam aos objetivos que o professor traça, ao elaborar uma estratégia de ensino. Neste enfoque o desempenho de compreensão poderá ser analisado pelo conhecimento prévio e pela criatividade do aluno, incluindo a maneira como os alunos explicam, interpretam, analisam, relacionam e comparam o mundo da universidade ao mundo real e suas respectivas analogias (GEMIGNANI, 2012).

Tais metas alcançarão resultados mais satisfatórios se forem articuladas, ou seja, desenvolvem e aplicam a compreensão por meio da prática; aplicam várias estratégias de aprendizagem, de expressão e comunicação; promovendo o pensamento reflexivo em atividades desafiadoras, porém, atingíveis e que demonstram compreensão, assim favorecendo maior segurança nas ações desenvolvidas (SCHÖN, 2000).

Ao definir a compreensão como um exercício criativo, entende-se que ela seja construída a partir da própria experiência e da cognição do aluno e nunca de forma transmissiva (GEMIGNANI, 2012).

Sendo assim, se a prática docente não tiver um objetivo claro por parte do professor, e este não instigar os alunos considerando tal objetivo, o método ativo pode ser dificultado, e o aluno se sentir inseguro e desmotivado. Acredita-se que para alcançar os objetivos traçados é fundamental que o professor tenha clareza do método aplicado e assim oriente o aluno, conduza-o para aquilo que busca obter como resultado (DEWEY, 1979c).

A fim de enriquecer essa discussão, Berbel (2011) complementa: “Na escola, o professor é o grande intermediador desse trabalho, e ele tanto pode contribuir para a promoção de autonomia dos alunos como para a manutenção de comportamentos de controle sobre os mesmos”. Porém destaca que, para ocorrer a aprendizagem, é necessária a predisposição do aluno para aprender e esta será estimulada se o processo e o contexto do ensino forem significativos. Numa sociedade cada vez mais complexa em todos os níveis, a tendência do incremento de problemas sociais é múltipla, recaindo, normalmente, na responsabilidade pela sua resolução sobre a escola, particularmente sobre o professor.

Mesmo diante das dificuldades e fragilidades apresentadas, os professores entrevistados verificaram potencialidades no desenvolvimento do aluno com a metodologia ativa, dentre elas citam: maior compreensão e reflexão na resolução dos problemas; mais reflexivo e crítico, mais questionador durante as discussões de casos clínicos; aumentaram o protagonismo e a autonomia; aprendizado mais dinâmico; maior segurança em cenários reais; mais leitura e maior acesso aos conteúdos.

[...]as metodologias ativas, elas contribuem para a formação de um profissional mais crítico, mais reflexivo, mais ético, e isso é uma coisa que no Brasil hoje a gente precisa, de reflexão, de ética e de senso crítico, então esse é o grande ponto (P2).

Formar aluno crítico reflexivo, pois vemos que os nossos alunos são diferentes, eles não aceitam mais qualquer coisa, eles já sabem fazer busca na base de dados. Com o tempo – no início do curso até que não – eles vão ficando cada vez mais críticos em relação a que informação eles estão lendo. Esse é o caminho, estamos no caminho certo. Temos que continuar avaliando e aprimorando esse processo. Porque se for olhar, a metodologia ativa, ela é muito boa para se trabalhar, os resultados são muito positivos. Vou dar um exemplo, nós temos agora dois alunos que voltaram por causa da nossa metodologia. Um que foi para a UFLA, Federal de Lavras, e outro foi para a federal Fluminense do Rio... não aguentaram uma semana lá. Retornaram, pediram se podiam voltar, porque chegaram lá era metodologia tradicional, os alunos dormindo na sala, e eles viam um conteúdo sem importância, porque quando a gente trabalha com metodologia ativa, a gente seleciona o conteúdo, a gente não é conteudista. Então eles viram que os professores eram todos conteudistas, queriam vencer o conteúdo do livro e eles tinham que decorar tudo, aí eles concluíram, “não, não queremos mais esse modelo”...Inclusive um dos alunos que voltou foi um que teve muita dificuldade na adesão da metodologia ativa no início e ele viu o quanto foi transformador para ele, então não aguentou e voltou. Então eles preferiram gastar mais dinheiro, ficar longe da família, do que vivenciar o modelo tradicional. E eles deram o feedback para a turma do que aconteceu, e a turma está bem melhor, mais motivada (P3).

[...] o aluno lê mais, ele procura mais, às vezes ele lê em lugares errados, mas orientamos instrumentos certos para ele procurar. Outra que é um ponto positivo, é o protagonismo, isso eu acho espetacular, acho até estranho quando um aluno já está lá para frente daquilo que a gente está explanando, ou que a gente está trabalhando na sala de aula, e o aluno aparece assim, com outras dúvidas bem mais elaboradas já até do que aquilo que a gente tinha preparado (P5).

Eu vejo aprendizado. Eu acho que os alunos aprendem de forma mais dinâmica e mais rápida. Eu vejo que as metodologias ativas ajudam o aluno... é como se ele desabrochasse mais cedo. Se ele pegar o ritmo... é que tem alunos que não conseguem se adaptar, então eles acabam pedindo transferência ou repetem, mas se o aluno pega o ritmo e no final de um semestre ele já consegue desenvolver muita coisa que às vezes em 4 anos ou um profissional mesmo já formado não faz. Eu brinco que tem nutricionista que nunca fez um rótulo de alimento, e aqui no primeiro período os alunos sabem fazer um rótulo completo com tudo, e rótulo que é válido dentro da parte de mercado, de vendas e tal, dentro da legislação. [...] a metodologia ativa faz com que o aluno tenha disponibilidade e muito mais conteúdo até do que a gente tinha no modelo tradicional (P8).

[...] o aluno acaba aprendendo como buscar, e às vezes fica melhor que o professor”. Claro que os alunos reclamam muito no início do curso, porque eles não sabem que estão entrando justamente para uma faculdade que trabalha muito com metodologia ativa. Então eles se queixam, reclamam que preferiam, muitas vezes, estar em uma sala com metodologia tradicional, isso é o que se ouve muito no início do curso. Mas, o que eu pude observar, e que foi muito interessante é ver esse crescimento deles, aos poucos eles vão gostando muito mais dessa metodologia, e quando eles se comparam quando vão para estágios em que tem contato com alunos de outras faculdades que estão no mesmo período que eles, eles veem o crescimento que eles têm, o quanto que eles sabem. Se eles tinham algumas dúvidas de que esse processo poderia está dando certo, quando eles têm contato com os outros estudantes eles veem que sim, que dá certo (P9).

Vejo autodidatismo do aluno, esse autoconhecimento. Eu observo que na metodologia ativa, o perfil do aluno é um perfil que tende a torná-lo mais comunicativo e em comparação ao método tradicional eu acho que o aluno consegue desenvolver mais a eloquência, a oratória, eu acho isso um ponto importante; a absorção rápida de conhecimento, a associação entre teoria e prática...(P10).

Na metodologia ativa, a gente trabalha com situações e casos reais, que possibilitam ele vivenciar realmente a prática do enfermeiro. O aluno articula refletindo sobre o trabalho, se está tendo problemas lá no campo de prática... pensam por que esse problema está ocorrendo, quais as soluções para o enfrentamento desse problema, e não ficar só questionando os problemas, mas propor soluções. Além disso o aluno se torna mais reflexivo, porque para ele desenvolver, por exemplo, a atividade, ele precisa buscar, ele precisa entender, ele precisa se posicionar e muitas vezes ele precisa dar a opinião dele (P11).

Capacidade do aluno, se desenvolver, de ir muito além do que um curso de graduação tradicional ofereceria, então eu acho que isso é bem marcante, é bem importante, que o aluno se torne mais crítico, tenha mais responsabilidade, descubra mais sobre si durante a graduação e o que ele quer fazer, do que ele gosta. São alunos que têm mais ideia do que um profissional vai fazer, eles não chegam lá no final do curso perdidos, pois desde o começo ele já tem contato com o que o nutricionista faz, então esse eu acho um ponto forte, propicia mais esse contato entre professor e aluno, então cria-se até uma relação de discussão mesmo, que é bem bacana (P14).

Os resultados relatados pelos professores foram observados com a utilização de vários métodos ativos, pelas mudanças realizadas em suas estratégias de ensino aqui representadas pelas discussões de casos; oficinas, mapa mental; projetos; casos clínicos, TBL, ABP, ABPr entre outros. Observa-se que o foco da metodologia ativa aplicada foi de

desenvolver problemas e/ou desafios que instigam o potencial reflexivo do aluno, para que analise, compreenda e busque resolvê-los.

Essas falas convergem com o estudo de Cotta (2016), evidenciando que o processo de aprender por meio de metodologias ativas estimula o aluno a ser mais ativo, questionando e manifestando suas ideias e percepções e transformando seus conhecimentos prévios. Esta atitude desenvolve sua comunicação e melhora seu comportamento na tomada de decisão.

Tais descrições dos professores se assemelham aos estudos realizados em várias áreas do conhecimento que atuam com metodologias ativas (BLACKBURN, 2017; ZHOU, et al., 2016; GÜNTER & ALPAT; 2017). Um desse estudo analisou qualitativamente 419 pesquisas em uma meta-análise sobre aplicações de sucesso com metodologias ativas. Dentre os resultados apontados, percebeu-se a construção de indivíduos mais independentes, maior integração entre teoria e prática e maior questionamento dos alunos nas atividades desenvolvidas (ZHOU, et al.2016). Há uma enorme variedade de metodologias ativas de ensino-aprendizagem; as experiências relatadas nos artigos ressaltam a validação e a eficiência do uso das mesmas. Verifica-se que não há consenso absoluto sobre o desenvolvimento dessas metodologias, elas possuem bases teórico-críticas favoráveis, mas não absolutas.

O desenvolvimento da autonomia do aluno é um dos resultados mais apontados nos estudos com metodologia ativa. Sendo considerado um elemento-chave, pois se fundamenta na criatividade, instiga a reflexão e a ação sobre a realidade, em busca da transformação do problema (PAIVA et al., 2016).

Outros estudos também apresentaram resultados satisfatórios na aprendizagem dos alunos, destacando-se o desenvolvimento de habilidades cognitiva, afetiva e psicomotora por meio da ensinagem¹⁴. O desenvolvimento de tais habilidades indica resultados de sucesso na implementação das metodologias ativas, julgando necessário o apoio institucional para a manutenção e o aprofundamento destas propostas metodológicas (ANASTASIOU E ALVES, 2015).

¹⁴ Ensinagem: este termo define uma prática social complexa entre os sujeitos (professores e alunos), que engloba tanto as ações ligadas ao ensinar quanto ao aprender, decorrentes de atividades realizadas em sala de aula e fora dela; transpõe o simples ato de transmitir conteúdos, para um processo no qual o conhecimento é construído de uma forma consciente e ativa. Além disso, este termo evita a fragmentação dos momentos do ensinar e do aprender, visto que são elementos do mesmo processo. Ele pode ser aplicado de forma análoga à expressão ensino-aprendizagem, segundo Anastasiou e Alves (2015).

Apesar de as metodologias ativas contribuírem com as DCNs, somente a modificação curricular e das estratégias de ensino-aprendizagem não garante a mudança do pensamento e prática docente. Está no professor a chave para as mudanças esperadas, mas a escassez de investimento institucional retarda o avanço destas transformações (ALMEIDA; MAIA; BATISTA; 2013).

5.4 O Papel Institucional

Partindo das narrativas dos docentes, acredita-se que o trabalho coletivo, entre professor, IES, aluno e comunidade, favoreça o diálogo e amadureça as ideias para a construção da prática reflexiva. Para tanto, é essencial neste processo o apoio institucional, o acompanhamento do ensino, a clareza dos objetivos propostos e dos modelos pedagógicos estruturados nos currículos dos cursos.

5.4.1 Acompanhamento das ações pedagógicas e modelo educacional

Vários relatos percebem que há o incentivo para a qualificação docente na IES. Uma delas oferece capacitação no modelo de especialização *Lato Sensu* em gestão da aprendizagem e outra fomenta parcerias entre as instituições de ensino como forma de apoio para a formação com metodologia ativa.

A instituição não tem preparo para atuar com metodologia ativa, nem culpo ela. Mas ela nunca se negou a nos ajudar no sentido operacional, dentro do que ela pode, mas também tem muita dificuldade. Então apenas apoia a formação, sem apoio financeiro (P1).

O curso de medicina está muito focado no desenvolvimento de metodologias ativas, diferentemente dos outros cursos desta mesma instituição, que não estão. Então vejo isso como apoio que a instituição dá. Temos um professor que se desenvolveu mais que a média na área de metodologia ativa, então ele é que frequentemente dá consultoria para os colegas, para desenvolverem planos de ensino e módulos baseados nas metodologias ativas, fica à disposição a qualquer momento que a gente queira, então eu entendo que há um grande apoio da faculdade (P2)

A IES incentiva os docentes a fazerem cursos, eu fiz o FAIMER, é da federal do Ceará, que estou em fase de conclusão dessa especialização, que ele capacita professores da área da saúde. Então esse grupo do FAIMER foi o meu primeiro fortalecedor na questão das metodologias ativas. Outro curso foi da preceptoria da ABEM que esteve aqui, que foi todo o curso em

metodologias ativas, que também nos instrumentalizou para isso, e depois veio os do Sírio Libanês, que foram dois que eu fiz, em parceria com a instituição, onde aprendi muito, pois vivenciamos o método ativo no papel de aluno; todos estes cursos foram incentivados pela instituição (P3).

Temos a especialização Lato Sensu, essa capacitação que eu achei muito interessante, porque se não fosse ela eu acho que seria mais difícil para eu me adaptar aqui, seria bem complicado. Mas, realmente, a capacitação está ajudando bastante, então eu procuro não faltar nunca porque eu preciso pegar todas as informações necessárias (P5).

Temos o MBA, que seria uma capacitação para a nossa metodologia ativa, mas, na verdade, eu acredito que a gente aqui na faculdade conseguiu aplicar a metodologia ativa mais pela conversa entre os pares do que pela própria capacitação (P6).

Sim, aqui na instituição desde que eu entrei, temos a “capacitação docente” que é um MBA em gestão de aprendizagem e metodologias ativas, é quase um curso contínuo que a gente faz relacionado à metodologia ativa (P8).

Essas considerações se alinham com as políticas de desenvolvimento docente descritas nos PPCs e PDI, as quais consideram a qualificação dos professores um alicerce imprescindível para a qualidade do ensino, promovendo: o incentivo à realização de cursos de pós-graduação; participação em eventos, publicações; programas de iniciação científica, reuniões, discussões teóricas sobre currículo e avaliação, oficinas e cursos desenvolvidos em meio a todos os processos cotidianos do curso. Também citam nestes documentos os Programas de Desenvolvimento Docente (PDD), como um de seus princípios norteadores para os professores atuarem com as inovações educacionais que incluem as metodologias ativas (PDI, 2018-2022).

Esses documentos destacam o compromisso das IESs com os programas de capacitações contínuas. Descrevem este apoio como uma forma de contribuir para a consolidação das mudanças e investir na formação docente como um processo intencional, permanente, reflexivo, crítico e dialógico (IMEIA, 2009)

Para Garcia (2016), o contexto organizacional da instituição de ensino não pode ser entendido como algo à parte do desenvolvimento e formação docente, ela contribui para o avanço ou retrocesso de todos os envolvidos neste processo.

Segundo Dewey (1979b), o apoio institucional envolve gestores, professores, alunos e comunidade. Se houver nesta organização professores reflexivos em uma instituição reflexiva, serão gerados alunos reflexivos, capazes de transformar o ato educativo, pois serão mais flexíveis. Esta plasticidade possibilita que o ato educativo mude aprendizados anteriores

em novas formas de aprender, criando um hábito a ser cultivado, desde que haja espaços para reflexão no cenário de ensino.

Miguel Zabalza (2004) salienta que a instituição de ensino se torna um espaço ativo e reflexivo, quando se propõe a aprender e mudar com seus professores. O autor diferencia, porém, essa aprendizagem de uma adaptação a novas circunstâncias, como os “novos marcos de financiamento” ou “a necessidade de ajuste ao mercado de trabalho”. Neste raciocínio é essencial no papel institucional o suporte aos professores, fortalecendo o planejamento, acompanhando as ações, relacionando a produção do conhecimento e a formação de recursos humanos, devendo esta cultura ser reconhecida como um conjunto de valores

No entanto, verificam-se inquietações e descontentamento dos professores em relação ao modelo de capacitação que recebem, pois relatam que a teoria prevalece tanto na fala como na experiência daqueles que ministram e organizam, sendo destacada a importância de vivenciarem, no papel de aluno, a prática com metodologia ativa; trocarem experiências com outras IESs que atuam no modelo ativo de ensino. E acreditam que esta é a melhor forma de entender o método, de quebrar paradigmas e envolver os professores nas mudanças propostas e desejadas.

Eu sinto e vejo que os professores precisam vivenciar no papel de aluno como é estar nesta posição, para entender como funciona a metodologia ativa. Até agora tivemos apenas relatos teóricos de experiências com metodologia ativa em realidades diferentes da que vivenciamos, então acho muito fraca e falha esta formação. Isso desmotiva a participação de todos, pois já sabemos o que será discutido, ou seja, sempre a mesma coisa (P1).

Olha, é bem pouco o apoio em relação à prática com metodologia ativa, vou ser bem sincero. O que eu sinto mais falta é de ter exemplos com vivências...no início eu tinha muita dificuldade de planejar as atividades, eu achava que tinha que ser um jogo, que tinha que ser alguma coisa lúdica, e eu achava isso um pouco infantil na aula[...] (P4).

Na capacitação a gente entendeu o que era uma metodologia ativa, porém tudo na teoria, exatamente tudo na teoria o que seria trabalhar em metodologia ativa, com competência e tal. Mas, na verdade, a troca de experiência com os pares, com os colegas, foi que eu acho que fez a gente começar a prestar a atenção e melhorar o desempenho na sala de aula, mas isso nós conseguimos por conta própria (P6).

Passei por um processo de capacitação que foi oferecida com vivências dentro do método, então eu acho que isso me ajudou muito primeiro, porque estive como aluna vivendo este processo na prática, então me coloquei no lugar, entendi as dificuldades que os alunos enfrentam, mas eu consegui

perceber o quanto deu para crescer, sendo aluna no método ativo e depois transformando, utilizando o método como professora, achei fantástico. E só assim conseguimos entender estas mudanças. E vejo que nas IES onde trabalho não há esta forma de capacitação, são muito teóricos, pois até agora a maioria de tudo que recebemos foram em forma de palestras com recursos audiovisuais. Então como falar de metodologia ativa sendo apenas teórico, é um tanto paradoxo não? (P9).

Realizei em São Paulo um curso de metodologia ativa do Sírío Libanês, e hoje vamos dizer, sou orientador na IES que atuo. Mas nessa formação tivemos na prática a vivência com metodologia ativa, para entender como os alunos se sentem, então foi excelente (P12).

A formação pedagógica que eu tenho é essa que recebemos na instituição, e agora eu estou em um momento em que eu gostaria de fazer algo diferente. Agora eu vivo um momento que preciso ver como é a realidade de outros lugares, na prática mesmo, mais aprofundado, como funciona em outros lugares? (P14)

A instituição promove a capacitação, mas em geral isso não resolve muito, na verdade não resolve quase nada, porque muitas vezes é focado mais em processos administrativos do que no processo formativo do professor (P13).

A capacitação docente que temos na instituição não tem um caráter prático que me faça compreender de fato como se sentir dentro do método. A maior parte do meu aprendizado foi junto com o aluno, foi na prática do dia a dia, quebrando a cabeça, errando, e ainda tenho muitas dúvidas. O que eu acho que, embora tenha ajudado em alguns pontos, prejudicou porque eu acho que seria bom ter um certo nivelamento ou acompanhamento, ou uma própria mentoria sobre isso. O que eu fiz foi ler sobre o assunto. Só que é até um contrassenso: ler sobre metodologia ativa não garante muita coisa, porque muitas coisas têm a ver com outras realidades fora do país, então o contexto teórico eu até sabia porque eu fui atrás, mas me faltava recurso de como lidar com o método, entendo que não tem receitas prontas, porque isso é uma coisa importante de sentir na prática, sinto falta de momentos para refletirmos sobre tudo isso, compartilhando outras experiências (P15).

Tais percepções mostram que o corpo docente quer se envolver na almejada mudança do modelo pedagógico; porém, percebe-se desmotivação, pois sente a necessidade de experiências reais com o método ativo. Segundo Garcia (2016), para que um professor esteja disposto a aprender, é preciso que ele compreenda de forma prática todo o significado da inovação proposta. Acredita-se que, ao vivenciar novas práticas pedagógicas, os professores não somente percebem que existe uma variedade de recursos metodológicos, mas também poderão ter mais segurança ao aplicá-los, à medida que vivenciam estas experiências.

O contato com novas abordagens de ensino e aprendizagem instiga no professor um novo campo do conhecimento (SCHÖN, 2000; JUNGES, 2013).

Consoante os relatos acima, tem-se o estudo de Junges e Behrens (2015), no qual verificaram mudanças na concepção e prática de professores universitários que participaram de uma ação pedagógica continuada, vivenciando na prática vários métodos de ensino e aprendizagem inovadores em diferentes IESs. Para os autores, o elemento-chave que promoveu tais mudanças foi a perspectiva reflexiva contida nas ações pedagógicas, a qual oportunizou a aprendizagem mais significativa e duradoura destes professores.

Segundo Schön (1992), as instituições de ensino que se assumirem como organizações reflexivas e aprendentes terão melhora na qualidade dos processos de trabalho, para a resolução dos seus problemas e para a formação tanto docente quanto discente. Libâneo (2009) diz que estes resultados podem melhorar se houver o compartilhamento de conhecimentos e experiências exitosas, pois o professor precisa de respaldo para nortear a sua prática.

Essa reflexão coletiva dos professores junto às IESs aciona três visões indissociáveis segundo Zeichner (1993): a) a prática reflexiva vista tanto no exercício profissional dos professores como no cenário social onde ocorre; b) o professor reconhecer que seus atos são políticos, emancipatórios e democráticos; c) a prática reflexiva, no contexto social, ocorre em coletivo, e para isso é essencial a transformação e acompanhamento da IES, como espaço de aprendizagem com apoio mútuo.

Para Zabalza (2004), as ações pedagógicas são baseadas nas necessidades docentes e institucionais; desde que haja a integração da motivação docente em participar de processos formativos com o reconhecimento institucional de que a docência necessita de uma preparação específica como qualquer outra profissão.

Vale destacar que o professor, ao ingressar no ensino atuando com metodologia ativa, não pode se restringir à participação em cursos eventuais, mas precisa abranger, necessariamente, programas que promovam supervisão, prática e avaliação de forma integrada e contínua. Assim as atividades desenvolvidas que embasam as propostas pedagógicas poderão contribuir para uma mudança de visão e atitudes, no contexto institucional (ALMEIDA; MAIA; BATISTA; 2013).

No que diz respeito ao acompanhamento institucional das ações pedagógicas em desenvolvimento, alguns professores trazem os seguintes relatos.

O acompanhamento do ensino fica mais a cargo do coordenador do curso, [...]temos liberdade, desde que você cumpra com os preceitos mínimos da instituição. A gente discute mais burocracia do que perspectiva curricular e de ensino (P1).

A universidade tem dificuldade em acompanhar o curso dentro das metodologias ativas. Por exemplo, eu talvez não saiba se precisar detalhadamente, mas o que eu sei é: quando você tem um currículo e um PPC construído com base em disciplinas e em carga horária convencional, isso é uma coisa. Os sistemas informatizados, de lançamento de notas, planos de ensino é todo baseado em disciplinas, então tudo que envolve módulo, isso para eles é muito difícil. Por exemplo, a metodologia ativa, idealmente, pelo menos a maior parte delas deve ser trabalhada em grupos menores, ainda que tenha algumas que você pode trabalhar com 60 pessoas em uma sala, porém a maior parte delas foca em grupos pequenos. Então há dificuldade por parte institucional de entender que é uma disciplina, no caso o módulo, e que tem cinco professores dando a mesma coisa. E aí se você soma a carga horária de todos os professores, a carga horária do módulo é cinco vezes maior do que o projeto pedagógico que o curso prevê, porque é um curso modular, não é um curso disciplinar. Então esse é um exemplo que ainda há muita dificuldade de entender um curso baseado em metodologias ativas, até mesmo para a gestão institucional (P2).

Nessa perspectiva, observa-se aproximação deste relato ao estudo de Bisinoto e Almeida (2017) quando dizem que não basta apenas reorganizar o currículo, tentando integrar os conteúdos ou reescrever o PPC, é necessário que haja envolvimento e participação coletiva tanto dos professores quanto dos gestores na elaboração destes documentos, assim como a compreensão das propostas de mudanças pedagógicas com foco na reflexão crítica e ativa das estratégias de ensino.

Para tanto verifica-se nos PPCs a relevância atribuída à participação do Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos cursos analisados, para a elaboração e desenvolvimento dos projetos pedagógicos.

Além dessas percepções, alguns professores relatam vulnerabilidades no acompanhamento das ações pedagógicas pela IES, enfatizando a avaliação na percepção dos alunos sobre o trabalho docente, aguçando assim a preocupação dos mesmos com a forma como verificam este processo.

Ao meu ver o acompanhamento do ensino na instituição é em cima da fala do aluno, sobre o que ele acha de um determinado professor, então devido à complexidade de uma avaliação qualitativa eu vejo que a comissão que acompanha este processo, poderia receber treinamentos sobre os métodos

avaliativos de pesquisa, ficando assim mais fidedignos estes resultados, senão ficamos apenas no empirismo (P6).

A CPA realiza grupos focais com os alunos, mas penso que a forma que é realizada gera muito viés, se não seguir o passo a passo de uma pesquisa qualitativa com os devidos critérios, pois quem faz este tipo de pesquisa sabe o quanto é trabalhoso. Então vejo que ocorrem relatos muitas vezes pontuais que não refletem a real situação. Também sinto que a devolutiva dos resultados qualitativos não chega para os professores e quando informam os resultados são quantitativos, ou seja, fica muito confuso entender este processo de avaliação (P4).

Eu acho que tem um acompanhamento na instituição, mas ele poderia ser organizado de uma maneira diferente, ter mais momentos para discutir planejamento de um semestre para o outro e não tantas questões administrativas. Eu acho que o acompanhamento que a gente tem, ele é feito de uma forma mais geral, não tão específico curso a curso, que também, poderia ser feito um acompanhamento maior. Eu acho que a instituição, ela pede muito o feedback do aluno, mas não o feedback do professor, eu acho que poderiam ter mais momentos para que os docentes colocassem seu ponto de vista, ou compartilhassem mais os resultados que obtêm nas avaliações com os alunos. Pois o que o chega às vezes é apenas uma nota de como foi nosso desempenho em determinados pontos, ou seja, uma avaliação somativa (P14).

Entendo que a fala do aluno é extremamente relevante no acompanhamento institucional, mas também é necessário ponderar, isso me preocupa porque se o aluno não gostar ou não se interessar pela metodologia por exemplo, não mostra necessariamente a prática do professor entende? Então isso é uma coisa que me deixa preocupado, acho uma forma muito empírica de avaliar? Falta um acompanhamento melhor dando feedback para o professor, para saber onde precisa mudar e melhorar, isso acho muito válido, pois todos seriam beneficiados (P15).

Essas considerações despertam tensões na visão dos professores e também limitações no entendimento e na forma como ocorre a avaliação institucional. Cabe salientar que atualmente as IESs são avaliadas pelo SINAES que integra três instrumentos avaliativos, aplicados em distintos períodos: a) autoavaliação institucional realizada pela Comissão de Avaliação Própria (CPA); b) avaliação externa conduzida por comissões indicadas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES); c) Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE) (BRASIL, 2004e; BRASIL, 2005d).

Diante disso, é essencial a reflexão da prática docente, pois a qualidade da educação superior depende da qualificação dos professores, da infraestrutura da IES, do investimento nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, dentre outras características. Porém, a maior

responsabilização dos resultados obtidos no ENADE recai sobre os professores, coordenadores e, conseqüentemente, no Conceito Preliminar de Curso (CPC) e no Índice Geral de Cursos (IGC). Neste contexto, ocorre a avaliação quantitativa e regulatória, minimizando o foco qualitativo e formativo conforme se verifica nos PPCs (UNILA, 2008; UNIAMERICA, 2018; 2020; BRASIL, 2004e; BRASIL, 2004e; ASSIS, 2016).

Assim, observa-se que a fala dos docentes, em relação à importância atribuída à metodologia da avaliação vivenciada nas IESs, vai ao encontro das orientações do SINAES, as quais reconhecem que a avaliação, por ser complexa, exige o investimento de muito trabalho, sendo indicado que ela seja desenvolvida por um órgão especializado. Além disso, as avaliações deveriam ser correlacionadas, pois os resultados podem ser influenciados pela maneira como são interpretados e aplicados. Portanto, o indicado seria concatenar os resultados do ENADE, da CPA e da avaliação externa (BRASIL, 2004e; BARREYRO, 2004).

Ao relacionar o objetivo geral da CPA, bem como da avaliação dos cursos e do desempenho dos estudantes, em conformidade com o SINAES, reflete-se o efetivo cumprimento da missão institucional e também se oferecem subsídios para os cursos aperfeiçoarem seus projetos pedagógicos. Nesta ótica quando as IESs acompanham as ações pedagógicas, de forma contínua e multifacetada, direcionam o foco para a resolução de problemas e dificuldades, desde que este olhar não seja apenas em caráter fiscalizador e punitivo (SOBRINHO, 2003).

Ainda analisando a fala dos professores em relação ao resultado que recebem da CPA ser somativo, verifica-se, no PPC, que a IES adota uma perspectiva quali-quantitativa, na busca e na análise das informações, optando pela combinação de métodos e técnicas que mais se associam com as características da instituição, utilizando-se uma avaliação diagnóstica formativa.

Bisinoto e Almeida (2017) sugerem a devolutiva dos resultados avaliativos da CPA por meio de *feedback* para os professores, estabelecendo uma rede formal de apoio ao docente, para auxiliá-lo na compreensão dos problemas apontados pelos estudantes e na sua mudança; entendendo que este suporte é importante devido ao impacto emocional que o *feedback* pode gerar. Para isso é imprescindível que o profissional tenha conhecimento e experiência para atuar com *feedback*, estabelecendo relações harmônicas consideradas satisfatórias neste processo.

Nesse enfoque, espera-se que as instituições de ensino acompanhem e analisem a insatisfação do aluno, evasão, reprovação e analfabetismo funcional, sob vários ângulos.

Porém, tais problemáticas refletem um sistema educativo que apresenta dificuldades de compreender a educação como prática reflexiva ligada à vida do aluno, a qual ocorre não apenas pelo saber, mas, principalmente, pela relação que é estabelecida com este saber (SCHÖN 1992b; DEWEY, 1978a).

Mas como não há consenso no Ministério da Educação e grupos governantes, quanto às políticas de avaliação para a educação superior no país, existem modelos distintos que não representam a real situação. Por isso segue o questionamento: será que a avaliação do ensino superior é um processo interno de autopercepção institucional ou uma forma de o Estado e/ou mercado regular as instituições? A partir disso se discute o conhecimento como bem social, pela incorporação da lógica de mercado aos múltiplos aspectos da vida social (DIAS SOBRINHO, 2004).

Completando o ponto de vista dos professores em relação ao acompanhamento institucional nas ações pedagógicas, denota-se a participação das coordenações de curso e diretores nesta função, a qual evidencia aproximação com os PPCs.

Participo como membro integrante do NDE então, vejo o acompanhamento da coordenação do curso bem próxima, na elaboração e redefinições de propostas curriculares, que foi a nossa primeira atividade, fazer um projeto novo baseado nessa experiência que nós tivemos de formação com metodologia ativa (P1).

Os coordenadores e diretor sempre fazem reuniões com os professores para que revisitem o aprendizado da capacitação, e se por algum motivo, acontece alguma situação de algum professor não estar seguindo exatamente aquela metodologia, o pessoal acaba voltando e marcando outras reuniões, para otimizar realmente o processo, ver o que precisa fazer para melhorar, então tem desta forma o acompanhamento (P7).

Vejo que a coordenação do curso acompanha as entregas das atividades nos prazos, ao que se escreve, o que se coloca também no aspecto verbal, nas expressões e falas isso [...] (P10).

O coordenador analisa a entrega do plano de ensino, das atividades que você vai executar, auxílio nas melhores estratégias que você pode utilizar de acordo com cada tema, módulo, ou conteúdo que você for ministrar, isso ajuda a nortear e ampliar as visões de experiência na área (P11).

Então, nós temos reuniões semanais, é o que eu chamo de área verde para os alunos. Os alunos não têm, não podem marcar atividade na quarta-feira à tarde de jeito nenhum com eles, porque, justamente, para os docentes estarem todos presentes nessa reunião. Então nessa reunião, além das questões administrativas, a gente trata essas outras interfaces também. Eu

acho que estamos ficando melhores nas amarrações, não estamos perfeitos, não, mas estamos refletindo mais sobre as estratégias de ensino, buscando assim mais experiências com estes métodos ativos (P12).

Assim, quando a IES implementa propostas pedagógicas inovadoras em seus currículos é vital fortalecer a integração dos coordenadores, gestores e professores, criando um elo dentro de uma organização institucional globalizada e ativa. Para isso os elementos-chave são: estimular o desenvolvimento docente e conhecer o contexto social da prática docente, tendo em vista a sobrecarga de tarefas dos professores, ausência de tempo para envolvimento em novas funções, motivação, investimento institucional, dentre outros, conforme evidenciado nos estudos de Almeida e Maia (2013).

Para Dewey (1979b), entender a relação do saber neste acompanhamento institucional e seus determinantes, com uma postura mais próxima dos gestores em relação aos professores, implica não só avaliar o movimento de mudança e o desenvolvimento das atividades pedagógicas, mas principalmente refletir sobre elas, bem como pensar sobre possíveis enfrentamentos que as envolvem e não somente levantar os problemas. Assim, há a compreensão da relação institucional com a prática reflexiva docente, entendendo a “Educação como reconstrução da experiência”.

Dewey (1979d) reforça que a visão de experiência, ou a prática somente, não gera aprendizagem. Anos de experiência na docência não garantem que o professor seja bom em sua prática pedagógica. Assim como um exímio pesquisador que concentra o saber em apenas uma especialidade não se torna um professor competente. Porém, o envolvimento docente sem obrigatoriedade, consciente e motivado, com formações pedagógicas contínuas pode mostrar caminhos e ferramentas para refletir sua prática pedagógica, com potencial de mudar sua visão, desde que conheça os processos e modelos educacionais nos quais está envolvido (SCHÖN, 2000; ZABALZA, 2007; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Analisando a fala dos professores entrevistados em relação aos modelos educacionais que estão vivenciando em sua prática pedagógica, os mesmos descrevem a Espiral Construtivista, a metodologia da problematização do Arco de Magueréz e a aprendizagem baseada em projetos (ABPr).

Trabalhamos com o modelo educacional da espiral construtivista e da metodologia da problematização (P1).

Então o nosso currículo, ele é bom porque ele tem a espiral construtivista que nos permite trazer um assunto, esse assunto vai surgir na discussão, depois esse assunto vai voltando em níveis de complexidade, e a gente vê

isso realmente na realidade. Aí tem a referência do construtivismo, que a espiral propõe, a qual é realizada em módulos de tutoria, que são as matrizes, funcionamento sistêmico biológico. Nesses módulos, a espiral construtivista é realmente visualizada, e assim os alunos estão se aprofundando cada vez no conhecimento (P3).

O nosso modelo pedagógico é aprendizagem baseada em projetos, e aqui a gente dá a liberdade do aluno procurar o seu problema nos projetos (P6).

Atuamos com metodologia ativa da aprendizagem baseada em projetos, só que eu vejo algumas características do PBL, em alguns momentos (P10).

As descrições dos professores acima se alinham com os modelos educacionais propostos nos PPCs analisados, os quais se fundamentam nas DCNs e nos pilares teóricos do professor reflexivo (Schön, 1992), das competências profissionais (Perrenoud, 1993); da Escola Nova difundida por Dewey (1979b) e da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI (DELORS, 2001), todos ligados às teorias construtivistas com foco na resolução de problemas reais na saúde.

Esses modelos educacionais, acima, propõem um imenso desafio a todos os envolvidos, pois não se limitam à área biomédica, mas contextualizam o conhecimento, ampliando a busca de respostas dos fenômenos envolvidos nas dimensões socioeconômicas, culturais, valores, hábitos, ciclos da vida, entre outras. Reconhece o sujeito como agente ativo de sua saúde que possui desejos, saberes e necessidades, o qual partilha desafios e constrói projetos terapêuticos. Para tanto, esta abordagem de ensino visa ao desenvolvimento de capacidades cognitivas, psicomotoras e atitudinais de forma integrada, para o trabalho multiprofissional e intersetorial, integrado ao novo perfil demográfico e epidemiológico da população brasileira (BRASIL, 2001a; AYRES, 2005; MERHY, et al., 2010; LIMA, 2015; DEWEY; 1959a).

Em estudo de revisão integrativa, Berbel (1999b) encontrou que o conceito de problematização não apresenta consenso em sua operacionalização e objetivo. A proposta com a metodologia da problematização (MP) por meio do Arco de Charles Margueres, pautada em um currículo técnico, foi a de maior prevalência na área da educação em saúde.

Para Lima et al. (2015), o movimento da espiral construtivista enfatiza a reflexão contínua sobre a ação, em um processo que dê ressignificação das ações. Para isso necessita de tempo para a reflexão ser interiorizada, compreendida e crítica.

Segundo Souza (2018), a ABPr é aplicada em várias áreas do conhecimento. Essa abordagem visa a educar para a vida, entendendo a educação como processo contínuo e

inacabado, que se renova a cada nova prática. A ABPr é alvo de pesquisas nos últimos 25 anos, traz a concepção de “empreendimentos” com finalidades definidas que podem surgir de um problema real, ou necessidades, ou interesses individuais, coletivos, ou institucionais.

Neste raciocínio Campos (2013) descreve que a ABPr implica maior empenho de alunos e professores. Traz maior reflexão do professor na elaboração e no desenvolvimento das atividades, assim como na modificação de sua “postura tradicional de especialista em conteúdo para curador e facilitador do processo de aprendizagem”. E nos alunos, instiga o protagonismo, para obter o conhecimento mais significativo e duradouro.

Identifica-se, ainda, que há limitações e divergências nas falas dos professores entrevistados quanto ao conhecimento do modelo educacional traçado no PPC, assim como nas diferenças conceituais entre modelo educacional e estratégias para a operacionalização das metodologias ativas.

A gente não tem um modelo pedagógico fixo, tanto que o currículo é assim, com metodologias ativas (P2).

O que aplicamos é o modelo [educacional] de “situações-problema”, que não chega a ser bem casos motivadores, são situações-problema, não é um caso clínico, pode ser uma notícia, pode ser uma conversa informal e tal, então em cima desse problema é que o aluno vai trabalhar e vai tentar descobrir, vai elaborar questões que vão ajudar ele a procurar, ele a estudar o que precisa para responder àquelas questões (P9).

A instituição usa vários métodos ativos, vai achar em alguns momentos o PBL aplicado, ou a sala de aula invertida, ou a aula expositiva dialogada, ou aquela educação entre pares, ou atividade prática direta em serviço. Então assim, os professores têm a liberdade, porque tem conteúdos que eles se adaptam a um método ou outro, então assim, não é uma coisa engessada (P12).

Na verdade, o PPC diz que é um curso com metodologias ativas, com mais horas práticas do que teóricas, explica algumas metodologias utilizadas, fala sobre o cenário, fala muito sobre a profissão que se pretende formar, qual é a visão, por que utilizar esse método. Mas assim, para te responder qual é o modelo pedagógico do curso, não sei te dizer, não sei nem se está claro no PPC (P13).

Evidencia-se, assim, que os professores desconhecem o conceito do modelo educacional proposto nos PPCs, pois relatam sobre métodos ou estratégias ativas de ensino-aprendizagem e não sobre os modelos educacionais descritos pelas IESs.

Resultados semelhantes foram encontrados em estudo com professores universitários da saúde, os quais estão distantes dos fundamentos pedagógicos que envolvem a docência (COSTA, 2010). Outros estudos mostram professores da saúde que se mostraram imersos e respaldados para o exercício da docência, no que se refere ao desempenho das práticas pedagógicas, formação na área específica de ensino, embora com menor ênfase na área pedagógica (LIMA, et al., 2015 GARCIA, 2016).

Esses dados reforçam os achados deste estudo o qual aponta a necessidade de repensar e ressignificar a prática reflexiva dos professores que atuam no ensino superior em saúde. Isso supõe que cada professor analise o sentido político, cultural e econômico, o modo como se assimila a própria função e como tem interiorizado os padrões ideológicos sobre os quais se sustenta a estrutura educativa (COSTA, 2010).

6 Considerações Finais

Com esta pesquisa defende-se a tese de que as metodologias ativas no ensino superior em saúde exercem influências para a construção da prática reflexiva do professor no ensino superior, beneficiando a formação de cidadão e de profissionais da saúde. Para esta defesa, considera-se:

O universo deste trabalho registra a análise com base em estudos voltados para a prática reflexiva docente com o uso de metodologias ativas, mergulhando nas raízes que as fundamentam, as quais são amplamente discutidas na graduação em saúde, diante das históricas e contínuas mudanças no ensino superior, na elaboração de propostas pedagógicas que permitam dar conta dos novos perfis delineados para os profissionais da saúde, ancorando-se em John Dewey e Donald Schön.

A realização deste estudo proporcionou a reflexão primeiramente da autora, a qual vivencia os desafios, inseguranças e inquietudes que as mudanças no modelo educacional geram, mesmo com anos de experiência na docência e na coordenação de curso. A oportunidade de relatar sobre essas inquietudes se deu em conversa com amiga durante uma visita em biblioteca que coleciona obras antigas de pensadores. No dia seguinte, ganhei desta amiga o livro "Como Pensamos", de John Dewey (1933), instigando o estudo e ampliando o olhar para novos horizontes quando li: "pensar reflexivo" abrange "um estado de dúvida, incerteza, dificuldade mental" que dá origem ao "ato de pensar", seguido por "um ato de pesquisa, procura, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça o dilema".

Aumentaram-se as dúvidas quanto mais se aprofundava na leitura, pois os autores traziam várias analogias, vivências, relacionando-as com aspectos filosóficos, para exemplificar as teorias e a compreensão epistemológica da prática reflexiva. Assim, foi valioso voltar o olhar para as experiências profissionais anteriores da fisioterapia e da docência, trazendo o conhecimento prévio para compreender a interface da prática reflexiva e da metodologia ativa. A alavanca desta busca foi a frase de Dewey (1959a, p. 22): "Procuram sempre o homem na criança, sem pensar em quem ela é antes de ser homem".

Para esse entendimento, a primeira analogia trazida pela pesquisadora foi sobre o desenvolvimento neuropsicomotor de um bebê. Como os bebês aprendem algo novo? Assim projetou-se um filme na mente, imaginando o desenvolvimento do feto, o qual é estimulado por meio do som, hábitos da mãe, posições, sabores e afetos. E ao nascer rompe-se a barreira de conforto e proteção dada pela placenta que o leva para vida extrauterina, recebendo estímulos diversos tanto do ambiente, como das pessoas a sua volta. Respostas sensoriais, motoras e

emocionais se constroem, por meio das conexões cerebrais e dos estágios do seu desenvolvimento motor, cognitivo e emocional que podem instigar a busca ou passividade, isso dependerá do seu interesse e sentimento por aquilo que aguçou a sua atenção.

Essa analogia foi o gatilho para compreender que a epistemologia da prática reflexiva se conecta à metodologia ativa. Entendendo que o pensamento reflexivo é ativado quando há interesse, motivação e curiosidade pelo assunto e se torna mais significativo quanto mais próximo do seu estágio de desenvolvimento. Mobilizando, assim, o interesse pela construção do autoconhecimento tanto pessoal como profissional, construindo novos saberes, diante dos contextos políticos, sociais e culturais. É um processo contínuo que visa não apenas às soluções racionais e técnicas dos problemas, pois envolve percepção, emoção, cognição, valores e atitudes, atrelados a diversos saberes, com ênfase na formação de sujeitos que refletem a sua própria prática e experiências vividas.

No percurso deste estudo, percebeu-se que analisar a prática reflexiva dos professores entrevistados é um fenômeno complexo e multidimensional que transcende a carreira docente. Complexo, porque o professor na saúde, embora mestres, doutores e alguns com especialização no ensino superior, não possui maior proximidade com as abordagens pedagógicas que os habilita para o exercício da docência, com a mesma eficiência com que exerce sua profissão de origem. Assim, enquanto professor na saúde, precisará desenvolver-se profissionalmente como docente. Multidimensional porque envolve as condições de trabalho, a formação profissional pedagógica, as inter-relações e as experiências no contexto pessoal, profissional e de vida que se refletem na sua identidade profissional e na condução da sua prática docente.

Sobretudo, confirmou-se o pressuposto que instigou inicialmente a realização deste estudo. Identificaram-se, entre os professores, atitudes e saberes mobilizados na construção da prática reflexiva, a partir das representações dos sujeitos e suas vivências com a metodologia ativa. São atitudes que vão além da capacidade técnica, permitindo refletir diante de situações complexas e desafiadoras, nos diversos campos da sua ação educativa, construídos pelos conhecimentos da prática, na interação com os alunos, no planejamento e desenvolvimento das estratégias de ensino, dos processos avaliativos e da relação institucional.

Dentre essas atitudes e saberes mobilizados pelas vivências dos professores, notou-se que a predisposição para o "novo" está presente nos relatos dos entrevistados, assim como o desejo de aprender sobre as formas possíveis para melhorar o que já existe; facilitar o compartilhamento de ideias em prol do trabalho em equipe; entusiasmo para enfrentar a atividade com curiosidade e capacidade de renovação e de luta contra a rotina.

Observaram-se, em relação às vivências familiar, acadêmica e profissional dos professores, significados tanto positivos quanto negativos, que os aproximam da prática reflexiva, pois ajudaram não só a organizar os distintos momentos, como também a analisar o percurso de vida para melhor compreender o processo de formação, nos diversos campos da sua ação educativa. Além disso, estas ligações e conflitos vivenciados, por diversas ações, sentimentos e atitudes, construíram valores e conhecimentos implícitos às situações vividas, pela relação de intersubjetividade dos sujeitos, a qual se aproximam do pensamento reflexivo.

Percebeu-se, também, que a entrada na carreira docente e a transição de modelo pedagógico geraram pressões distintas entre os professores, pois a docência entrou na vida profissional, chamando-os a responder a questões que lhes faltam, com visão mais integrada de sociedade. Isso dificulta a problematização de sua atuação docente e os leva a priorizar o caráter técnico, instrumental do ensino ou a valer-se de suas experiências prévias como aluno que foi, que remete à racionalidade técnica do "saber escolar".

Identifica-se que esse saber está presente nas ações profissionais de alguns professores, o qual remete ao ensino tradicional, levando a maior dificuldade na adaptação, no planejamento e no desenvolvimento das metodologias ativas. Assim, percebem-se inseguranças e distorções no entendimento do modelo educacional proposto, pois alguns não possuem a clareza de seus fundamentos pedagógicos.

Em contrapartida, outros professores se mostraram devidamente respaldados para o exercício da docência com a prática reflexiva, os quais relataram autoconhecimento pessoal e profissional, percebido depois que migraram para o modelo de ensino com metodologia ativa. Visualizou-se, na fala desses professores, que a pressão gerada pelos desafios do processo de transição fez com que mudassem de postura e tomassem outras atitudes frente às dificuldades.

Essas mudanças foram percebidas pelos professores devido à quebra de paradigmas, o que oportunizou rever a forma de pensar, agir, se relacionar e ressignificar a sua prática docente, a qual, quando comparada ao modelo de ensino que praticavam anteriormente, gerou melhores resultados tanto do envolvimento dos alunos nas atividades propostas, como na relação com os mesmos.

Além disso, percebe-se que essas atitudes e mudanças de posturas geradas foram facilitadas pela maneira como esses professores refletiram o processo de transição, ou seja, no sentido de questionar a finalidade deste modelo educacional, como agente crítico em relação ao seu próprio saber pedagógico. Verifica-se a busca pelas construções sociais, pelas representações e interações promovidas pela prática reflexiva, nas estratégias de ensino ativo, de voltar o olhar

sobre si mesmo, na ação e sobre a ação; tanto pela autoformação, como pela troca de experiência entre os professores e os alunos.

No planejamento das ações pedagógicas, observou-se que há o acompanhamento institucional, em apoio aos professores, na elaboração dos planos de ensino. Na análise desses documentos, verificou-se a articulação do perfil do egresso, das ementas, dos objetivos de aprendizagem, das metodologias de ensino com as descrições do PPC e das DCNs. Em contrapartida, observou-se uma expressão tímida dos professores em relação a esses documentos, como instrumentos norteadores e de fortalecimento da produção dos saberes pedagógicos.

Contudo é unânime, na fala dos professores, que há uma preocupação das IESs em oferecer aprimoramento pedagógico, porém sentem a necessidade de planejamento com atividades reais e motivadoras que instiguem a reflexão da prática com metodologia ativa. Se o professor não tiver um objetivo claro para motivar os estudantes, o método ativo pode ser dificultado, e o aluno se sentir inseguro e desmotivado.

Além disso, segundo os entrevistados, há maior responsabilização dos professores pelos resultados alcançados com a metodologia ativa, tanto no aprendizado como na "satisfação" do aluno, evasão, reprovação e analfabetismo funcional, a qual não poderia recair somente sobre eles. Tais problemáticas dificultam compreender a educação como prática reflexiva que está ligada à vida do aluno, a qual ocorre não apenas pelo saber, mas, principalmente, pela relação que é estabelecida com este saber. Portanto envolve também o contexto institucional e o social que estão atrelados ao processo de ensino.

Dentre as fragilidades e dificuldades apontadas pelos professores entrevistados em relação à prática docente com metodologia ativa, também se percebe:

- Tímida aproximação do Plano de desenvolvimento docente, descrito no PPC, com as capacitações oferecidas pelas IESs, sugerindo a troca de experiências com outras realidades que atuam com modelos educacionais similares. Além disso, oportunizar espaços para reflexão, integração, socialização do conhecimento e experiências, como redes de apoio ao professor;
- Todos os entrevistados relataram que há sobrecarga de trabalho com a metodologia ativa, quando comparado ao modelo tradicional, pois precisam: estudar mais para entender de outros assuntos além da sua especialidade; ter muita criatividade para planejar, desenvolver e reelaborar atividades que sejam motivadoras, pois não é apenas replicar a mesma aula em turmas diferentes, os resultados dependerão do perfil dos alunos. Para isso precisam analisar os objetivos atingidos a cada atividade. Além disso a carga horária alocada não é compatível com a demanda do trabalho e das atividades realizadas extraclasse.

- Dificuldades na seleção de conteúdos relevantes para minimizar lacunas no conhecimento teórico do aluno;
- Inseguranças em saber se estão ou não desenvolvendo metodologia ativa;
- Os professores sentem necessidade de receber o feedback da CPA referente às avaliações formativas e não apenas somativas. Entendendo a avaliação como uma ferramenta que auxilia o desenvolvimento docente, pois instiga o professor a refletir e ressignificar a sua prática.
- Observa-se uma expressão tímida dos professores em relação aos saberes científicos e pedagógicos, como instrumento de fortalecimento profissional docente.
- Em contrapartida, os professores entrevistados identificaram potencialidades desenvolvidas com as metodologias ativas:
- Mostram-se positivos tanto a darem como a receberem o feedback dos alunos. Ao proporcionarem momentos para ouvi-los e saber o que pensam sobre o assunto ou a atividade realizada, houve uma ajuda para os professores para que refletissem sobre as práticas futuras.
- Relatam-se maior empatia e proximidade na relação professor/aluno, permitindo identificar e acompanhar mais de perto as dificuldades no aprendizado.
- Perceberam que os alunos fizeram mais links entre os módulos, relacionando assuntos de outros professores e do curso em geral, não ficando apenas na memorização de conteúdos. Tornaram-se mais questionadores, críticos e reflexivos, durante as discussões de casos clínicos; com maior integração no trabalho em equipe, autonomia e humanização em cenários reais.

Diante disso, observa-se que somente a modificação curricular e das estratégias de ensino-aprendizagem não garante mudanças de atitudes e posturas, pois se considera que não é fácil romper paradigmas. Toda mudança gera uma série de sentimentos e saberes que marcam esse processo, o qual requer tempo de adaptação às mudanças.

É vital entender a prática reflexiva como um trabalho intelectual que reconhece e questiona sua natureza socialmente construída, que pensa sobre aquilo que vivencia, sente e reflete as possibilidades de mudanças, para a formação de um profissional que dialogue com a realidade, com os problemas e as políticas de saúde do país.

Embora ciente das limitações do estudo, espera-se oferecer elementos de reflexão para as IESs e professores, pois permitirá analisar lacunas, fragilidades e potencialidades, para a consolidação dessas propostas metodológicas inovadoras; bem como contribuir para o aprimoramento epistemológico da prática reflexiva, entendendo o conhecimento como inacabado e ilimitado.

Referências

ABREU, J. R. P. **Contexto atual do ensino médico: metodologias tradicionais e ativas: necessidades pedagógicas dos professores e da estrutura das escolas.** 2009.

ALARCÃO, I. "Reflexão crítica **sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores**". In: ALARCÃO, I. (Org.): **Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão.** Porto: Porto Editora, pp. 9-40.1996.

ALARCÃO, I. Texto resultante de intervenção no Colóquio sobre "Formação Profissional de Professores no Ensino Superior", organizado pelo INAFOP. **Cadernos de Formação de Professores**, Aveiro, Nº 1, pp. 21-30, 2001.

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e desenvolvimento institucional.** Que novas funções supervisivas ? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), **A supervisão na formação de professores** Porto: Porto Editora. 2002.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ALARCÃO, I., ROLDÃO, M.C. **Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores.** Mangualde: Edições Pedagogo. 2008.

ALMEIDA FILHO, N. Reconhecer Flexner: inquérito sobre produção de mitos na educação médica no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 26, p. 2234-2249, 2010.

ALMEIDA, M.T.C, MAIA, F.A, BATIST, N.A. Gestão nas escolas médicas e sustentabilidade dos programas de desenvolvimento docente. **Rev Aval Educ Super.** 2013.

ALMEIDA, C. **Reforma de Sistemas de Saúde: tendências internacionais, modelos e resultados.** In: GIOVANELLA, L. et al (Ed.). **Políticas e sistemas de saúde no Brasil.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2008.

ALVES LP. **Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de aprendizagem.** In: Anastasiou LCG, Alves LP. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** 5ª ed. Joinville: Univille; 2005.

ALVES, M.N.T, et al. **Metodologias Pedagógicas Ativas na Educação em Saúde.** Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia, Janeiro de 2017, vol.10, n.33, Supl 2. p. 112-125.

ANASTASIOU, L.C.G. **Construindo a docência no Ensino Superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos.** In: Rosa, D.E.R. e Souza, V.C.(org). **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos.** Rio de Janeiro: DP&A; Goiânia: Alternativa, 2002, p. 173 a 187.

ANASTASIOU, L.G.C; ALVES, L.P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** 10 ed. Univille, 2015.

ANDRADE, S.C, et al. Avaliação do Desenvolvimento de Atitudes Humanísticas na Graduação Médica. **Rev Bras Educ Med.** 2011; 35(4):517-25.

ARAÚJO, F.; DINIZ, J. A. **Hoje, de que falamos quando falamos de avaliação formativa?** Boletim SPEF n.º 39 Jul/Dez . Lisboa. 2015.

AUSUBEL, D.; NOVAK, J.D, HANESIAN, H. **Educational Psychology, a Cognitive View.** New York: Holt, Reinhart and Winston; 1978.

AUSUBEL, D. P. **A adquisición y retención del conocimiento: uma perspectiva cognitivista.** Barcelona: Paidós, 2002.

AUSUBEL, D.P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.** Lisboa: Plátano Edições Técnicas. Tradução de The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view, 2003.

AYRES; J.R.C.M. Hermenêutica e humanização das práticas de saúde. **Cien Saude Colet** 2005; 10(3):549-560

AZEVEDO, B.M.S. et. al. A formação médica em debate: perspectivas a partir do encontro entre instituição de ensino e rede pública de saúde. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.,** v17,n44,p. 187-199, jan./marc., 2013.

BALZAN, N.C. **Formação de professores para o ensino superior:** desafios e experiências. In: Bicudo MA, organizador. Formação do educador e avaliação educacional. São Paulo: Editora UNESP; 1999. p. 173-88.

BANDEIRA, D.M.A, SILVA, M.A, VILELA, R.Q.B .Aprendizagem Baseada em Equipe.**Revist. Port.: Saúde e Sociedade.** 2017;2(1):371-379.

BAPTISTA, S. S.; BARREIRA, I;A. A enfermagem na universidade brasileira: buscando espaços, conquistando posições. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem,** v. 4, n. 1, p. 21-30, 2000.

BARBOSA, E.F.; MOURA, D.G. **Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica.** Boletim Técnico do Senac, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013. Disponível em: < <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/349> >. Acesso em maio 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** 1. ed. São Paulo: Almeida Brasil, 2016.

BAROFFIO, A.; et al. **Tutor Training, Evaluation Criteria and Teaching Environment Influence Students' Ratings of Tutor Feedback in Problem-Based Learning.** Advances in Health Sciences Education. 2007; 12(4):427-439

BARREYRO, G.B. Do **Provão ao SINAES:** o processo de construção de um novo modelo de avaliação da educação superior. Avaliação, Campinas, v. 9, n. 2, p. 37-49, jun. 2004

BASSALOBRE, J. N. Ética, responsabilidade social e formação de educadores. **Educação em Revista,** v. 29, n. 1, p. 311-317, 2013.

BATISTA, N. et al. **O enfoque problematizador na formação de profissionais da saúde.** Rev Saude Publica 2005, 39(2):231-7.

BAUAMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BEHRENS, M. A. **O Paradigma emergente e a prática pedagógica.** 4ª Edição, Curitiba, PR: Editora Universitária Champagnat. 2005.

BENEDETTO, M.A.C; GALLIAN, D.M.C. Narrativas de estudantes de Medicina e Enfermagem: currículo oculto e desumanização em saúde. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, 2018.

BERBEL, N. A. N.. **Metodologia da Problematização:** uma alternativa apropriada para o ensino superior. Semina – Ci. Soc.Hum, Londrina, v. 6, n. 2, Ed. Especial, p. 9-19, out. 1995.

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

BERBEL, N. A. N. **A metodologia da problematização com o Arco de Magueres:** uma reflexão teórico-epistemológica. Londrina: EDUEL; 2012a

BERBEL, N. A. N. **A Metodologia da Problematização em três versões no contexto da didática e da formação de professores.** Rev. Diálogo Educ, Curitiba, v. 12, n. 35, p. 103-120, jan./abr. 2012b.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Flip your Classroom:** Reach Every Student in Every Class Every Day. Washington, DC: International Society for Technology in Education, 2012.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida:** uma metodologia ativa de aprendizagem. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro, LTC. 2016.

BISINOTO, C. A.; ALMEIDA, S.A. **Percepções docentes sobre avaliação da qualidade do ensino na Educação Superior.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.25, n. 96, p. 652-674, jul./set. 2017.

BLACKBURN, G. **A university's strategic adoption process of an PBL-aligned eLearning environment:** an exploratory case study. Educational Technology Research and Development, 65(1), 147-176; 2017.

BLOOM, B. S. et al. **Taxonomy of educational objectives.** New York: David Mckay, 1956. 262 p. (v. 1)

BORDENAVE J.; PEREIRA, A. **A estratégia de ensino aprendizagem.** 26ª ed. Petrópolis: Vozes; 2005.

BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A.M. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem.** 28 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BORGES, M. et al. **Avaliação formativa e feedback como ferramenta de aprendizado na formação de profissionais da saúde**. Revista da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto e do Hospital das Clínicas da FMRP, Ribeirão Preto, p. 324-331, 2014.<http://revista.fmrp.usp.br>

BOTELHO, A. F. M. et al. **Relato de experiência - Metodologias de ensino aprendizagem**. Desafio da docência no ensino superior de Medicina Veterinária. Visão dos docentes. In: II Congresso de inovação e metodologias de ensino, 2017, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte, 2017, p. 1-12

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: **Papirus**; 2008. br/2006/02/metodologias-ativas.html>. Acesso em: 14 fev. 2010.

BRANDL, K. et al. Atividades de pequenos grupos dentro das comunidades acadêmicas melhoram a conectividade entre alunos e corpo docente. **Professor de medicina**, v. 39, n. 8, p. 813-819, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Conferência Nacional de Saúde, 8**. Relatório final. Brasília: Comissão Nacional de Reforma Sanitária, 1986.

BRASIL. Lei 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1990; 19 set.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial União**. 23 dez 1996[citado 2008 jul 15]; Seção 1:27839. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>

BRASIL. Ministério da educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 04 de 07 de novembro de 2001. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina**. Diário Oficial da União. Brasília, 09 nov. 2001a; Seção 1, p.38.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 583/2001, aprovada em 04/04/2001. **Institui os elementos para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação**. Diário Oficial da União 2001b; 29 out.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior nº 4, de 7 de novembro de 2001c. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001d. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. **Diário Oficial União**. 09 nov 2001[citado 2008 set 22]; Seção1:37. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 5, de 7 de novembro de 2001e. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição. **Diário Oficial União**. 09 nov 2001[citado 2008 set 22];Seção1:39. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES05.pdf>

BRASIL. Ministério da educação. **Conselho Nacional de Educação**. RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 1210, de 12 de setembro de 2002a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Uma nova escola médica para um novo sistema de saúde: Saúde e Educação lançam programa para mudar o currículo de medicina. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 36, n. 3, jun. 2002b.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Uma nova escola médica para um novo sistema de saúde: Saúde e Educação lançam programa para mudar o currículo de medicina**. Revista de Saúde Pública, São Paulo, v. 36, n. 3, jun. 2002c. Disponível em: Acesso em: 15 maio 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 2, de 19 de fevereiro de 2002d. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Farmácia. **Diário Oficial União**. 04 mar 2002[citado 2008 set 22];Seção1:9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES022002.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. PARECER N.º CNE/CES 67/2003. Assunto: **Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação**. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria n.º 198/ GM/MS, de 13 de Fevereiro de 2004. **Institui a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como estratégia do SUS para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor e dá outras providências**. Brasília, Ministério da Saúde, 2004a.

BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Aprender SUS: O SUS e os Cursos de Graduação da Área da Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004c

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) **Diretrizes para a avaliação das Instituições de Educação Superior**. Brasília, DF: MEC/CONAES/SESU/INEP, 2004d.

BRASIL. Lei Nº. 10.861 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências**. Art. 8º. Publicada no D.O.U de 15 de abril de 2004e.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Pró-Saúde: programa nacional de reorientação da formação profissional em saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2005a.

BRASIL Ministério Da Saúde. **A educação permanente entra na roda: polos de educação permanente em saúde: conceitos e caminhos a percorrer**. 2 ed. Brasília: Ministério da Saúde; 2005b.

BRASIL. Ministério da Saúde, Ministério da Educação. Portaria Interministerial N° 2.101 de 3 de novembro de 2005. **Institui o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde - Pró-Saúde** – para os cursos de graduação em Medicina, Enfermagem e Odontologia. Brasília, DF, 2005c.

BRASIL. Ministério Da Saúde. Secretaria da Gestão do Trabalho e Educação em Saúde. **Curso de formação de facilitadores em Educação Permanente em Saúde. Unidades de Aprendizagem.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ; 2005e.

BRASIL. Ministério da Saúde, Ministério da Educação. Portaria Interministerial N° 2.118 de 3 de novembro de 2005. **Institui parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde para cooperação técnica na formação e desenvolvimento de recursos humanos na área da saúde.** Brasília, DF, 2005f.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria n° 399/ GM/MS, de 22 de fevereiro de 2006. **Divulga o Pacto pela Saúde 2006.Consolidação do SUS e aprova as Diretrizes Operacionais do Referido Pacto.** Brasília: Ministério da Saúde, 2006a.

BRASIL. Ministério da Saúde. **A aderência dos cursos de graduação em Enfermagem, Medicina e Odontologia às diretrizes curriculares nacionais.** Brasília: Ministério da Saúde, 2006b.

BRASIL. Ministério da saúde. Ministério da educação. **Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde - Pró-Saúde: objetivos, implementação e desenvolvimento potencial.** Brasília: Ministério da Saúde, 2007

BRASIL. Ministério da Saúde, Ministério da Educação. Portaria Interministerial N° 1.802, de 26 de agosto de 2008. **Institui o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde - PET - Saúde.** Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde, Ministério da Educação. Portaria Interministerial N° 421, de 3 de março de 2010. **Institui o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET Saúde) e dá outras providências.** Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. **PET-Saúde: Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde.** Brasília: 2011.

BRASIL. **Ministério do Estado da Saúde,** Portaria N° 734, de 2 de maio de 2014a.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior n° 116/2014b. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2018

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. **Pesquisa brasileira de mídia 2015: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira.** Brasília: SECOM, 2014c. Acesso em: 09 Set. 2015.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação superior 2016**: módulo Docente. Brasília: Inep, 2017c.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação superior 2017**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2018.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação superior 2018**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2018.

BRIDGE, E. M. **Pedagogía médica**. Washington, D.C: Publicación Científica da Organización Panamericana de la Salud, n. 122, 1965.

BRUNER, J. A **cultura da educação**. Lisboa: Edições 70; 1996.

CACCIARI, M. B. et al. Percepções de professores universitários brasileiros sobre as virtudes mais valorizadas no exercício da docência. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 2, p. 313-322, 2017.

CAMPOS, C. J. G. et al. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista brasileira de enfermagem**, 2004.

CAMPOS, L.C. et al. Fatores críticos num processo de Aprendizagem Baseada em Projetos: percepções de estudantes de 1º ano de Engenharia. In: **5th International Symposium on Project Approaches in Engineering Education (PAEE'2013)**. Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIEd), 2013. p. 69.1-69.11.

CARNEIRO, A.P. A medicina de família. *Rev Bras Educ Médica*. 1978;Supl 1:19-50.'

CARNEIRO, C. P. F.; DE OLIVEIRA, B. L. Brasil e Mercosul: Iniciativas de Cooperação Fronteiriça. **Acta Geográfica**, Boa Vista, p. 203-219, 2014. Número especial.

CARVALHO, I. A. G. **Efeitos dos recursos digitais nas aprendizagens dos estudantes do ensino superior universitário: um estudo de caso**. 2018. Tese de Doutorado. Instituto Superior de Economia e Gestão.

CASTANHO, M.E. **Professores de Ensino Superior da área da Saúde e sua prática pedagógica**. *Interface Comunic, Saúde, Educ*, v.6, n.10, p.51-62, 2002.

CAVALCANTE, L. I. P. et al. Docência no ensino superior na área da saúde: formação continuada e desenvolvimento profissional em foco. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, v. 3, n. 6, p. 162-182, 2011.

CAVALCANTI, C.C.; FILATRO, A. Design thinking na educação presencial, a distância e corporativa. São Paulo: Saraiva, 2016.

CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. M. Mudanças na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 1.400-1.410, set./out. 2004.

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIÃO DAS AMÉRICAS - UNIAMÉRICA. **Plano de desenvolvimento institucional-PDI**. Foz do Iguaçu; 2018-2022.

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIÃO DAS AMÉRICAS - UNIAMÉRICA. **Projeto Pedagógico do Curso de enfermagem**; Foz do Iguaçu; 2017.

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIÃO DAS AMÉRICAS - UNIAMÉRICA. **Projeto Pedagógico do Curso de nutrição**; Foz do Iguaçu; 2016.

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIÃO DAS AMÉRICAS - UNIAMÉRICA. **Projeto Pedagógico do Curso de farmácia**, 2015.

CHAN, C. K. Y.; LUK, L. Y. Y.; ZENG, M. Teachers' perceptions of student evaluations of teaching. **Educational Research and Evaluation**, v. 20, n. 4, p. 275-89, Jun. 2014.
<https://doi.org/10.1080/13803611.2014.932698>

CHAUÍ, M. **Escritos sobre universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista brasileira de educação**, v. 24, n. 1, p. 5-15, 2003.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000

CHAVES, M; ROSA, A. R. Educação médica nas Américas: o desafio dos anos 90. São Paulo: Cortez, 1999.

CHUNG, E. K.; RHEE, J. A.; BAIK, Y. H.; A, O. S. The effect of team-based learning in medical ethics education. **Med Teach**, v. 31, n. 11, p. 1013-7, Nov 2009.

COMTE, A. **Curso de filosofia positiva**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- CNE. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 3/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de nov. de 2001. Seção 1, p. 37.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE- CNS .**11ª Conferência Nacional de Saúde: Efetivando o SUS: Acesso, Qualidade e Humanização na atenção à Saúde, com Controle Social Relatório Final**. 2000. 15 Julho 2002 <<http://conselho.saude.gov.br/11conferencia/anexos/relatorio.pdf>>.

CONTERNO, S. F. R; LOPES, R. E. Pressupostos pedagógicos das atuais propostas de formação superior em saúde no Brasil: origens históricas e fundamentos teóricos. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 21, n. 3, 2016.

CONTRERAS, J. **Enseñanza, curriculum y profesorado** – introducción crítica a la didáctica. Madri. Akal. 1990.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Venezuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, N.M.S.C. Docência no Ensino Médico: por que é tão difícil mudar? **Rev Bras Educ Med** 2007.

COSTA, N.M.S.C. Formação pedagógica de professores de medicina. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**. jan-fev, 2010.

COTTA, R. M. M.; MENDONÇA, E.T.; COSTA; G. D. Portfólios reflexivos: construindo competências para o trabalho no Sistema Único de Saúde. **Rev Panam Salud Publica**. 2011; 30(5):415-21.

COTTA, R. M. M.; COSTA, G.D. Instrumento de avaliação e autoavaliação do portfólio reflexivo: uma construção teórico-conceitual. *Interface*. **Comunicação saúde educação**. 2016; 20(56):171-83 1

COUSINET, R. **A educação nova**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

CUNHA, M. I. A relação professor-aluno. **Repensando a didática**. Campinas, SP: Papirus, p. 145-158, 1996.

CUNHA, M. I. **Aprendizagens significativas na formação inicial de professores**: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. v.5, n.9, p.103-116, 2001.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-271, maio/ago. 2006.

CUNHA, M. I. **O lugar da formação do professor universitário**: a condição profissional em questão. Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas: Papirus, p. 11-26, 2007.

CUNHA, M. I. **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias**: memórias, experiências, desafios e possibilidades. Araraquara/SP: Junqueira & Marins Editores, 2014.

CYRINO, E.G.; TORALLES-PEREIRA, M.L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cad Saúde Pública**. 2004;20(3):780-8.

DE ACEDO LIZARRAGA, M. L. S. **Competências cognitivas en educación superior**. Narcea Ediciones, 2010.

DE ANDRADE, M. J. P.; COUTINHO, C. P. A Sala De Aula Invertida E Suas Implicações Para O Ensino. **Revista Paidéi@-Revista Científica de Educação a Distância**, v. 10, n. 17, 2018.

DAY, C.; FLORES, M. A. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Portugal: Porto, 2001.351 p.

DE SOUZA, R. A. **A filosofia de John Dewey e a epistemologia pragmatista**. Redescritções, v. 2, n. 1, 2010.

DEARDORFF, A. S. et al. **Incentive structure in team-based learning:** graded versus ungraded Group Application exercises. J Educ Eval Health Prof, v. 11, p. 6, 2014.

DELORS, J. et al. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; Unesco, 1999.

DELORS J. **Educação: um tesouro a descobrir**– Relatório Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 6ªed. Brasília (DF): UNESCO/MEC/Cortez; 2001.

DEMO P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2004.

DEMO, P. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. Petrópolis: **Vozes**, 2005

DEWEY, J. Como **pensamos**. 2ª edição. São Paulo: **Companhia Editora Nacional**, 1933.

DEWEY, J. **Como Pensamos**. Trad. H.C. Campos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a.

DEWEY, J. **Interesse e esforço**. In: Vida e Educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959b.

DEWEY, J. **Vida e educação**. 10 ed. São Paulo: Edições Melhoramento, 1978a

DEWEY, J. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 12. ed. Rio de Janeiro: Editora Melhoramentos, 1978b.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. 4 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979a.

DEWEY, J. **Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo**: uma reexposição. Tradução: Haydée Camargo Campos. 4ª ed. São Paulo: Nacional, Atualidades pedagógicas; vol. 2. 1979b

DEWEY, J. **Pragmatismo**. Trad. J. C. Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1979c.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 3 ed. São Paulo: Nacional, 1979d

DEWEY, J. **Lógica**: A Teoria da Investigação. Trad. M.O.R.P. Leme. São Paulo: Abril Cultural, 1980a.

DEWEY, J. **A Arte como Experiência**. Trad. M.O.R.P. Leme. São Paulo: Abril Cultural, 1980b

DEWEY, J. **Educação e Mundo Moderno**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

DEWEY, J. **A Utopia democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

DE PAULA, M. F. C. USP e UFRJ: a influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. **Tempo social**, v. 14, n. 2, p. 147-161, 2002.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria?** Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004.

DIESEL, A. et. al. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

DOIN, G. **La educación prohibida**. Argentina; 2012.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 83, 2003.

FACULDADE DE MEDICINA DE MARÍLIA - FAMEMA. **Currículo do curso de enfermagem da faculdade de medicina de Marília**. Marília: Faculdade de Medicina de Marília, departamento de enfermagem, 1997

FARIA, J.; CASAGRANDE L.D.R. A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na enfermagem. **Rev Latino-am Enfermagem**, 2004;12(5):821-27.10.

FEUERWERKER, L. C. M. **O movimento mundial de educação médica: As Conferências de Edinburgh**. Rio de Janeiro: Cadernos ABEM, Rio de Janeiro, v. 2, p. 30-38, 2006.

FEUERWERKER, L. C. M. Educação na saúde: educação dos profissionais de saúde - um campo de saber e de práticas sociais em construção. **Rev Bras Educ Med**. 2007; 31(1):3-4.

FEUERWERKER, L. C. M.; CECÍLIO, L. C. O. O hospital e a formação em saúde: desafios atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 12, p. 965-971, 2007

FEUERWERKER, L. C. M., SENA, R. **A construção de novos modelos acadêmicos, de atenção à Saúde e de participação social**. In: ALMEIDA, M.J., FEUERWERKER, L.C.M., LLANOS, M. A Educação dos profissionais de saúde na América Latina: teoria e prática de um movimento de mudança. São Paulo: HUCITEC, 1999. p.47-83.

FEUERWERKER, L. M. C. O movimento mundial de educação médica: As Conferências de Edinburgh. Rio de Janeiro: **Cadernos ABEM**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 30-38, 2006.

FLEXNER, A. **Medical education in the United States and Canada: a report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching**. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1910.

FLORES, M. A. et. al. **Percepções de eficácia, justiça e feedback dos métodos de avaliação: um estudo no ensino superior**, Estudos no Ensino Superior, 40: 9, 1523-1534, 2015.

FONTANA, M. J.; FÁVERO, A. A. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 8, n. 17, 2013.

FOZ DO IGUAÇU. **Prefeitura de Foz do Iguaçu.** Saúde. Disponível em: <http://www.pmfi.pr.gov.br>. Acesso em: 15 de jul. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALLO, E. **Sistema Integrado de Saúde do MERCOSUL:** SIS - MERCOSUL: uma agenda para integração. A Integração dos Sistemas de Saúde que atendem a população fronteira dos países do MERCOSUL - SIS – MERCOSUL. Brasília: OPAS, 2004.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa.** São Paulo: Loyola, 1983.

GARCIA, C. M. **A formação de professores:** novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NOVOA, A. (coord). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publ. Dom Quixote, 1992.

GARCIA, M. M. A. Políticas curriculares e profissionalização: saberes da prática na formação inicial de professores. **Educação em Revista.** Belo Horizonte.v.32; n.02 p. 131-155; Abril-Junho 2016.

GEMIGNANI, E. Y. M. Y. Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. **Fronteiras da Educação**, v. 1, n. 2, 2013.

GEMIGNANI, E. Y. M. Y. Formação de professores e metodologias ativas de ensino aprendizagem: ensinar para a compreensão. **Fronteiras da Educação**, Recife, v. 1, n. 2, 2012.

GEOVANINI, T. **Uma abordagem dialética da enfermagem.** In: Geovanini T, Moreira, A, Shoeller SD.; Machado WCA, organizadores. História da enfermagem versões e interpretações. Rio de Janeiro: Revinter; 2005.

GIROUX, H. **Jovens, diferença e educação pós-moderna.** In: Castells M, Flecha R, Freire P, Giroux H, Macedo M, Willis P. Novas perspectivas críticas em educação. Porto Alegre (RS): Artes Médicas; 1996. p.63-85

GOMES, A.P. et al. Avaliação no ensino médico: o papel do portfólio nos currículos baseados em metodologias ativas. **Rev Bras Educ Méd.** 2010. <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n3/08.pdf>

GOMES, J. B.; CASAGRANDE, L. D. R. A educação reflexiva na pós-modernidade: uma revisão bibliográfica. **Rev latino-am enfermagem** 2002 setembro-outubro; 10(5):696-703 www.eerp.usp.br/rlaenf

GOMES, M, A, F. et al. Análise do uso de Metodologias Ativas nas práticas docentes de uma instituição de ensino superior brasileira. **Int. J. Activ. Learn.** Rio de Janeiro v. 2, n. 1, p. 53-62, jan./jun. 2017.

GÓMEZ, A. P. **O pensamento prático do professor:** a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa A, organizador. Os professores e a sua formação. Lisboa (Portugal): Publicações Dom Quixote; 1992. p.95-114

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente: Fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo**, n. 8, p. 23-36/EN 21-32, 2016.

GONZÁLEZ, L. A. M. et al. **Projeto Tuning América Latina: Ensino Superior na América Latina: reflexões e perspectivas sobre Enfermagem**. Ed. Muñoz González. Universidad de Deusto. Bilbao; 2014.

GÜNTER, T., ALPAT, S. K. **The effects of problem-based learning (PBL) on the academic achievement of students studying ‘Electrochemistry’**. Chemistry Education Research and Practice, 18(1), 78-98. 2017.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como ideologia**. São Paulo (SP): Unesp; 2014.

HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

HARLEN, W.; JAMES; M. Avaliação e Aprendizagem: diferenças e relações entre avaliação formativa e somativa, Avaliação em Educação: Princípios, Política e Prática, 4: 3, 365-379, 1997. DOI: [10.1080 / 0969594970040304](https://doi.org/10.1080/0969594970040304)

HOLLOWAY, S.; VALENTINE, G. **Cyberkids: Children in the Information Age**. Londres: Routledge, 2003.

HOUNSELL, D. **Towards more sustainable feedback to students**. In: BOUD, D.; FALCHIKOV, N. (Eds.), Rethinking assessment in higher education: learning for the longer term. London: Routledge, 2007. p. 101-113

IBÁÑEZ, N.; MARSIGLIA, R. **Medicina e saúde: um enfoque histórico**. In: CANESQUI, Ana Maria. Ciências sociais e saúde para o ensino médico. São Paulo: Hucitec, 2000. p. 50-51.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA- IBGE.. **Arranjos populacionais e concentrações urbanas no Brasil**. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Rio de Janeiro, 2015.

INSTITUTO SÍRIO-LIBANÊS DE ENSINO E PESQUISA- IEP/HSL. **Gestão da Clínica nas redes de atenção à saúde: caderno do curso** [Internet]. São Paulo: Ministério da Saúde/ Instituto Sírio libanês de Ensino e Pesquisa; 2009 [acesso 21 Set 2015]. Disponível em: <http://www.idisa.org.br/img/File/Gestao%2520Clinica%2520Manual%2520HSLMS.pdf>

INSTITUTO MERCOSUL DE ESTUDOS AVANÇADOS - IMEA. Comissão de Implantação da Universidade da Integração Latina Americana. UNILA: consulta internacional: **contribuições a concepção, organização e proposta político pedagógica da Unila**: Instituto de Estudos Avançados Mercosul. Foz do Iguaçu: IMEA, 2009.

IQBAL, I.; LEE, J. D.; PEARSON, M. L.; ALBON, S. P. **Student and faculty perceptions of student evaluations of teaching in a Canadian pharmacy school**. Currents in Pharmacy Teaching and Learning, v. 8, n. 2, p. 191-9, Mar./Apr. 2016. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2015.12.002>

JAMES, W. A **vontade de acreditar e outros ensaios na filosofia popular**. Harvard University Press, 1979.

JUNGES, K. S.; BEHRENS, M. A. **Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança**. Perspectiva, Florianópolis, v. 33, n. 1, 285-317, jan./abr. 2015.

JUNGES, K. S. **Desenvolvimento profissional de professores universitários: caminhos de uma formação pedagógica inovadora**. 2013. 221f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, 2013.

FUNDAÇÃO KELLOGG. Carta convite dos Projetos UNI às instituições de Ensino Superior. 1991. Acesso em: 10 jun. 2018.

KHAN, S. **Um mundo, uma escola**. Editora Intrínseca, 2013.

KOLES, P. G. et al. The impact of team-based learning on medical students' academic performance. **Acad Med**, v. 85, n. 11, p. 1739-45, Nov 2010.

LAMPERT, J. B. **Educação em saúde no Brasil: para não perder o trem da história**. Cadernos da ABEM, v.2, jun./2006.

LAMPERT, J. B. **Tendências de Mudanças na Formação Médica no Brasil: tipologia das escolas**. São Paulo, Editora Hucitec, Rio de Janeiro, ABEM, 2002. 10.

LARMER, J. **Project-Based Learning vs. Problem-Based Learning vs. X-BL**. Buck Institute for Education (BIE) 2014.

LEITE, B. S. Aprendizagem tecnológica ativa. **Rev. Inter. Educ. Sup**, Campinas, SP v.4 n.3 p.580-609 set./dez. 2018

LE MOS, A. P. S. et al. Percepção de estudantes de enfermagem sobre o portfólio como estratégia de ensino, aprendizagem e avaliação. **J Manag Prim Health Care**, 2018;9:e7

LIBÂNEO, J. C. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: Pimenta SG, Ghedin E, org. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez; 2005. p.53-79.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 23. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. 2ª edição .

LIMA, V. V. **Learning issues raised by students during PBL tutorials compared to curriculum objectives** [dissertation]. Chicago: Department of Health Education, University of Illinois at Chicago; 2001.

LIMA, V. V. **Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem**. Interface, Botucatu, 2017.

LIMA; V.V. et al. Ativadores de processos de mudança: uma proposta orientada à transformação das práticas educacionais e da formação de profissionais de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, 20(1):279-288, 2015.

LÓPEZ, M. J, TONCON, L. E. A. **Capacitação e desenvolvimento docente - aspectos gerais**. Medicina (Ribeirão Preto) 2015;48(3):282-94

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. 3ª ed. São Paulo:Cortez; 1991.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. Cortez editora, 2014.

MARINHO, J. C. B.; DA SILVA, J A.; FERREIRA, M. A. **Educação em Saúde como proposta transversal**: analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais e algumas concepções docentes. História, Ciências, Saúde-Manguinhos, v. 22, n. 2, p. 429-443, 2015.

MARKHAM, T., LARMER, J., RAVITZ, J. **Aprendizagem Baseada em Projetos**, Artmed EditoraS/A, Porto Alegre, 2008.

MARKHAM, T. **Project Based Learning Design and Coaching Guide**. Heart IQ Press. 2012.

MARTINS, E.; SILVA, J. Educação médica e profissionalismo. **Acta Médica Portuguesa**, 2013.

MATUI J. **Construtivismo**: teoria construtivista sócio histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna; 1995.

MELO, B.C; SANT'ANA, G. **A prática da Metodologia Ativa: compreensão dos discentes enquanto autores do processo ensino aprendizagem**. Com. Ciências Saúde. 2012.

MELLO, A. L. et al. **Integração ensino-serviço na formação de residentes multiprofissionais em saúde na perspectiva do docente**. 2016.

MERHY, E.E.; FEUERWERKER L.; GOMES, M. P. C. **Da repetição à diferença**: construindo sentidos com o outro no mundo do cuidado. In: Franco TB, organizador. **Semiótica, afecção & cuidado em saúde**. São Paulo: Hucitec; 2010. p. 60-75.

MERIGHI, M.A.B. et al. Ser docente de enfermagem, mulher e mãe: desvelando a vivência sob a luz da fenomenologia social. **Rev Lat Am Enferm**, v. 19, n. 1, p. 164-70, 2011.

MESQUITA, S. K., C.; MENESES, R. M. V.; RAMOS, D. K. R. Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso de enfermagem. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 14, n. 2, p. 473-486, 2016.

MICHAELSEN, L. K.; KNIGHT, A. B.; FINK, L. D. **Team-Based Learning: A transformative use of small groups in college teaching**. Sterling, VA: **Stylus Publishing**, LLC, 2004.

MICHAELSEN, L.; SWEET, M. Team based learning. **New Directions for Teaching and Learning**, n. 128, p. 41-51, 2011.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MITRE, S. M, et al. Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem na formação do profissional de saúde: debates atuais. **Ciência e Saúde Coletiva**, 13(2): 2133-2144, 2008.

MITRE, S. M. I. et al. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem e os novos cenários da prática na formação do profissional de saúde no Brasil**: Integrando ensino e serviço. – Metodologias Ativas e Práticas em saúde. Revista del Congrs Internacional de Docncia Universitria e Inovacin – CIDUI, Vila Universitria. Local F2.1. Campus UAB – Bellaterra, 2010, p.199-210. Disponvel em: < <http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/viewFile/210/199>> Acesso em 10 mar. 2019.

MOHANNA, K. Teaching made easy : a manual for health professionals. **3rd**. Oxford: Radcliffe Pub., 2011.

MORALES, O. E. T (orgs.). Coleo Mdias Contemporneas. Convergncias Miditicas, **Educao e Cidadania: aproximaes jovens**. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponvel em:
< http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran>. Acesso em: 10 ago. 2017

MORAN, J. M. **Mudanas necessrias na educao, hoje. Ensino e Aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias**. In: MORAN, Jose. Novas Tecnologias e Mediao Pedaggica. Campinas: Papirus, 21 Ed. 2014a.

MORAN, J. M. **A educao que desejamos: novos desafios e como chegar l**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2014b.

MORN, J. Mudando a educao com metodologias ativas. **Coleo Mdias Contemporneas. Convergncias Miditicas, Educao e Cidadania: aproximaes jovens**, v. 2, p. 15-33, 2015.

MOREIRA, C. O. F, DIAS, M. S.A. **Diretrizes Curriculares na sade e as mudanas nos modelos de sade e de educao**. ABCS Health Sci. 2015; 40(3):300-305.

MORIN, E. **Introduo ao pensamento complexo**. Traduo Dulce Matos. Lisboa: Instituto Piaget 1991.

MORIN, E. **Os desafios da complexidade**. In: MORIN, E. A relao dos saberes. O desafio do sculo XXI. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil; 2001. p. 559-567.

NEILL, A. S. **Liberdade sem medo**. So Paulo: Ibrasa, 1976.

NICOLLACI-DA-COSTA, A. M. (org.). **Cabeas digitais: o cotidiano na Era da Informao**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio/Loyola, 2006.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote; 1992.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. **Universidade e formação docente**. Botucatu: Unesp/Instituto de Biociências, 2000. Entrevista realizada em 18 de abril de 2000 pelas professoras Miriam Celi Foresti e Maria Lúcia Toralles Pereira.

NUÑO, M. A. A. **Docência universitária: concepciones y evaluación de los aprendizajes: estudio de casos**. 2012. 391 f. Tese (Doutorado)-Curso de Educación, Departamento de Ciencias de La Educación, Universidad de Burgos, Burgos, 2012.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT- OECD. **“Brazil”, in Education at a Glance 2014: OECD Indicators**. Paris: OECD. Education at a Glance 2017: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>>. Acesso em 5 abr. 2019.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT- OECD.. **Repensando a garantia de qualidade para o ensino superior no Brasil 2018: OECD Indicators**, OECD Publishing, Paris, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>>. Acesso em 5 abr. 2019.

OFICINA SANITÁRIA PANAMERICANA. **Seminários sobre la enseñanza de medicina preventiva**. Washington D.C.: Publicações Científicas nº 28. Mar. 1957.

OLIVEIRA, N. A. **Ensino médico no Brasil: desafios e prioridades no contexto do SUS: um estudo a partir de seis estados brasileiros**. Tese (Doutorado). Rio de Janeiro: Instituto Oswaldo Cruz; 2007.

OLIVEIRA, T. E. **Aprendizagem de física, trabalho colaborativo e crenças de autoeficácia: um estudo de caso com o método Team-Based Learning em uma disciplina introdutória** 982 Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 33, n. 3, p.962-986, dez. 2016. de eletromagnetismo. 2016. 209 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Física) – Instituto de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre.

ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE - OPAS. **Oficina Sanitaria Panamericana**, Oficina Regional da Organização Mundial de Saúde. PLAN DECENAL DE SALUD PARA LAS AMERICAS. Informe Final de la III Reunión Especial de Ministros de Salud de las Americas. Documento Oficial No. 118. Washington, D.C., 1973. ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD. **Primer Congreso Panamericano de Educación Médica**. Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana (OSP), Washington, v. 32, n. 1, p. 35-36, ene. 1952.

OFICINA SANITÁRIA PANAMERICANA. **Seminários sobre la enseñanza de medicina preventiva**. Washington D.C.: Publicações Científicas nº 28. Mar. 1957.

ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD . **Evaluacion de los Centro Panamericanos. Centro Latinoamericano de Tecnologia Educacional para la Salud (CLATES)**. Washington, D.C. 1983.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Recomendações da II Conferência Mundial de Educação Médica**. In: SANTANA, José Paranaguá; ALMEIDA, Márcio José de. Contribuições sobre a gestão de qualidade em educação médica. Série Desenvolvimento de Recursos Humanos. Washington, n. 7, p. 17-32, 1994.

OTTAWA, Carta. **Primeira Conferência Internacional sobre promoção da saúde**; novembro de 1986; Ottawa; Ca. Ministério da Saúde (BR). Secretaria de Políticas de Saúde. Projeto Promoção da Saúde. Declaração de Alma-Ata, p. 19, 2002.

PAGLIOSA, F. L; DA ROS, M. A. O relatório Flexner: para o bem e para o mal. **Revista brasileira de educação médica**, v. 32, n. 4, p. 492-499, 2008.

PAIVA, F. F.; MUNIZ, S. R.. Modelo educacional alternativo melhora o aprendizado: novo método foi testado em alunos que cursaram Física 1 no campus da USP em São Carlos [Depoimento]. **Jornal da USP**, 2018.

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

PEIXOTO, N. M. S. M.; PEIXOTO, T. A. S. M. Prática reflexiva em estudantes de enfermagem em ensino clínico. **Revista de Enfermagem Referência**, n. 11, p. 121-132, 2016.

PENAFORTE, J. John Dewey e as raízes filosóficas da aprendizagem baseada em problemas. **Mamede S, Penaforte J, Schmidt H, Caprara A, Tomaz JB, Sá H, organizadores. Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional**. Fortaleza: Escola de Saúde Pública/São Paulo: Editora Hucitec, p. 49-78, 2001.

PEREIRA, P. G. E. M.; FERNANDEZ, C. Índícios do modelo integrativo no desenvolvimento do PCK em licenciandos em química durante o estágio supervisionado. **Revista de Educación de las Ciencias**, v. 14, p. 74-78. 2013.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote; 1993.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; 2000.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre (RS): Artmed;2002.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro : Zahar, 1975.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo:Cortez, 2002a. v. 1.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002b.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L., G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, p. 267-278, 2003.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005

PIMENTA, S. G. **Epistemologia da prática: ressignificando a didática**. In: *Didática e docência universitária*[S.l: s.n.], p. 182 , 2012.

PIRES-ALVES, F. A. **A cooperação interamericana em saúde na era do desenvolvimento: informação científica e tecnologias educacionais na formação de recursos humanos (1963-1983)**. 2011. Tese (Doutorado) – Casa de Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, RJ, 2011.

POPKEWITZ, T. S. **The social contexts of schooling**. Change and Educacional Research. Taylor. N. Y., 1986.

PRADO, M.L. et al. **Arco de charles magueres: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde**. Esc Anna Nery (impr.) 2012 jan-mar; 16 (1):172-177.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants part 1. **On the horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

REDE UNIDA. **Contribuição para as novas diretrizes curriculares dos cursos de graduação da área de saúde**. Revista Olho Mágico, Londrina, n. 16, p. 11-35. abr./jun. 1998.

REZENDE, M. **A articulação educação saúde (AES) no processo de formulação das políticas nacionais voltadas a formação de nível superior dos profissionais de saúde**. Tese (Doutorado) – Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2013.

RODRIGUES, A. L. **A integração pedagógica das tecnologias digitais na formação ativa de professores**. In N. Pedro, A. Pedro, J. F. Matos, J. Piedade, & M. Fonte (Orgs.), IV Congresso Internacional TIC e Educação 2016 - Digital Technologies & Future School (pp. 708-720). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

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

ROGERS, C. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte, MG: Inter Livros, 1971.

ROSA, A. R. **O componente acadêmico e os Projetos UNI**. In: KISIL, Marcos; CHAVES, Mario (Orgs.). Programa UNI: uma nova iniciativa na educação dos profissionais da saúde. Battle Creeck: Fundação Kellogg, 1994. p. 25-36.

ROSSI, N.F. et al. As narrativas de estudantes de enfermagem nos portfólios do Estágio Curricular Supervisionado. **Rev EletronEnferm.** 2014;16(3):566-74. <https://doi.org/10.5216/ree.v16i3.25691>

ROUSSEAU, J. J. **O contrato social**. In: Oeuvres completes, tome III. Collection “Pléiade”. Paris: Gallimard, 1757.

SÁ, O.S.; ALVES, M. P. **O contributo do feedback na avaliação das aprendizagens no ensino superior**. Investigação Qualitativa em Educação. Atas CIAIQ. Aveiro, Portugal, 2014.

SÁ-CHAVES, I. **Portfólios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão** (4ª edição). Aveiro Universidade. Santos, L.(2002). Auto-avaliação regulada: Porquê, o quê e como, p. 77-84, 2009.

SÁ-CHAVES, I. **Os “portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro**. Porto: Porto Editora, 2005.

SANARE, S. **Analisando as metodologias ativas na formação dos profissionais de saúde: uma revisão integrativa**, 2016.

SAVERY, J. R. Visão geral da aprendizagem baseada em problemas: definição e distinções, a interdisciplinaridade. In: **Journal of Problem-based learning** . 2006.

SAVIANI, D. **O profissional reflexivo: como os profissionais pensam em ação**. Londres: Temple Smith, 1983.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2a ed. São Paulo: Autores Associados; 2008.

SAVIANI, D. **Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação**. São Paulo: Autores Associados, 2010a.

SAVIANI, D. **A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades**. **Póiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4-17, 2010b.

SCHÖN, D. A. **The reflective Practitioner**. New York: Basic Books, 1982

SCHÖN, D. A. **Educating the reflective practitioner**. In: AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION. Washington, DC: AERA, 1987.

SCHÖN, D. A. **Os professores e sua formação**. In: Nóvoa A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote; 1992a.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992b.

SCHÖN, D. A. et al. **Cartografias do Trabalho Docente:** professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHUTZ, A. et al. **El problema de la realidad social:** escritos I. Amorrrortu., 1995.

SIBILA, M C. C. **O erro e a avaliação da aprendizagem:** concepções de professores. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2012. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Londrina, 2012.

SILVA, M. H. S.; LOPES, J. P. **Três estratégias básicas para a melhoria da aprendizagem:** Objetivos de aprendizagem, avaliação formativa e feedback. Revista Eletrônica de Educação e Psicologia. Portugal: 2016. Disponível em: <http://edupsi.utad.pt/> Acesso em: 19/04/19.

SILVA, R.F.; SÁ-CHAVES, I. **Reflexive formation:** teachers' representations about the use of reflexive portfolio in the forming of medical doctors and nurses. Interface - Comunic., Saúde, Educ., 2008.

SISK, R. J. **Team-based learning:** systematic research review. J Nurs Educ, v. 50, n. 12, p. 665-9, Dec 2011.

SOBRINHO, J. D. **Avaliação: políticas educacionais e reformas do ensino superior.** Cortez, 2003.

SOLIGO, M. Revolução no Ensino: Professor de Harvard, Eric Mazur, acredita no aprendizado ativo e prega uma modernização do formato tradicional de educar, com reformulação pedagógica e mudança completa no formato das avaliações. **Revista Ensino Superior**, p. 16-19, Ano 16, n. 187, maio, 2014.

SOUZA, M. V.; LOPES, E. S.; SILVA, L. L. **Aprendizagem significativa na relação professor-aluno.** Revista de C. Humanas, Viçosa, v. 13, n. 2, p. 407-420, jul./dez. 2013.

SOUZA, S. T. Metodologia de projetos e atividades educacionais na formação do professor. **Comunicação & educação.** Ano XXIII, número 1, jan/jun 2018.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários:** elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: ANPED, nº 13, jan/abr. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, A. **Educação é um Direito**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

TEVELIN, A.T.C. et. al. A utilização da sala de aula invertida em cursos superiores de tecnologias: comparação entre o modelo tradicional e modelo invertido “flipped classroom” adaptado aos estilos de aprendizagem. **Revista Estilos de Aprendizagem**, Madrid, v. 11, n.12, 2013. Disponível em: Acesso em: 03 dez. 2014.

TONG, A.; SAINSBURY, P.; CRAIG, J. **Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ):** a 32-item checklist for interviews and focus groups. *Int J Qual Health Care*. 2007;19(6):349–57.

TRIVIÑOS, A. N. S. Pesquisa qualitativa. In: TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2010. p. 116-175.

TSUJI, H.; AGUILAR-DA-SILVA, R. H. **Aprender e ensinar na escola vestida de branco:** do modelo biomédico ao humanístico. São Paulo: Forte, 2010. 236 p.

TURATO, E. R. **Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa:** construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. 3a ed. Petrópolis, RJ: Vozes;2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCAR. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Medicina** [Internet]. São Carlos; 2007 [acesso 21 Set 2015]. Tese (Doutorado). Rio de Janeiro: Instituto

UNESCO. **Declaração da Conferência Mundial de Educação Superior**. Paris, 2009. Universidade de Aveiro; 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA - UNILA. **Projeto Pedagógico do curso de medicina**, Foz do Iguaçu; 2018.

VALENTE, J. A. A comunicação e a educação baseada no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. **Revista UNIFESO - Humanas e Sociais**, v. 1, n. 1, p. 141-166, 2014.

VENTURELLI, J. **Educación Médica y en Ciencias de la Salud;** Inminencia y necesidad del cambio. [s.l.] : Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Macmaster, 1997

VIEIRA, M. N. C. M.; PANÚNCIO-PINTO, M. P. **A Metodologia da Problemática (MP) como (MP) como estratégia de integração ensino-serviço em cursos de graduação na área da saúde.** *Medicina (Ribeirão Preto)* 2015;48(3):241-8 <http://revista.fmrp.usp.br/>

VILLAS-BOAS, B. M. F. **O portfólio no curso de Pedagogia:** ampliando o diálogo entre professores e aluno. *Educ Soc*. 2005;26(90):291-306.

VORA, R.S.; KINNEY, M. N. Connectedness, sense of community, and academic satisfaction in a novel community campus medical education model. **Academic Medicine**, v. 89, n. 1, p. 182-187, 2014.

WEBBER, K.,L. **O uso de avaliação centrada no aluno em faculdades e universidades dos EUA.** Pesquisa em Educação Superior. 2012.

WOERKOM, M.; NIJHOF, W.; NIEUWENHUIS, L. Critical reflective working behaviour: a survey research. **Journal of European Industrial Training**, v. 26, n. 8, p. 375-383, 2002.

WORLD HEALTH ORGANIZATION -WHO. **The Ottawa Charter for Health Promotion.** Ottawa, Canada, 1986.

YORKE, M. Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. **Higher education**, v. 45, n. 4, p. 477-501, 2003.

ZABALZA, M. **Competências docentes del professorado universitario.** Calidad y desarrollo profesional. Madri: Narcea .2007.

ZABALZA, M. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEFERINO, A. M. B.; DOMINGUES, R. C. L.; AMARAL, E. Feedback como estratégia de aprendizado no ensino médico. **Revista Brasileira de Educação Médica** , Rio de Janeiro, v. 31, n. 2, p. 176 – 179, 2007.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M, LISTON D. **Reflective teaching: an introduction.** Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates; 1996.

ZEICHNER, K. M. **Formação de professores reflexivos para a educação centrada nos alunos: possibilidades e limites.** In BARBOSA, R. L. L. (Org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.

ZHOU, J. et al. **Effectiveness of problem-based learning in Chinese pharmacy education: a meta-analysis.** BMC medical education, 16(1), 23. 2016.

ZUG, K. E. et al. Advanced practice nursing in Latin America and the Caribbean: regulation, education and practice. **Revista latino-americana de enfermagem**, v. 24, 2016.

APÊNDICE A

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Dados de identificação (Fonte: Curriculum Lattes e entrevista semiestruturada)

Sexo: F () M ()

Idade: _____

Módulos ou disciplinas ministradas em 2018: _____

Tempo de profissão

docente: _____

Tempo que exerce a docência na IES: _____

Outras experiências profissionais (exceto docência): _____

Realização de cursos de formação pedagógica: _____

Áreas e programas que realizou mestrado e doutorado: _____

Área de Formação profissional _____

Questões

1. Como foi sua trajetória profissional até chegar na carreira docente?
2. O que significa para você a metodologia ativa de ensino e aprendizagem na área da saúde?
3. Na sua prática docente como foi a sua transição do modelo de ensino tradicional para o modelo educacional atual?
4. Como é para você ser professor na área da saúde que atua com metodologia ativa? O que vc acha que o professor precisa para desenvolver sua prática pedagógica com MA?
5. Como você planeja suas aulas na perspectiva de metodologia ativa? Quais estratégias de ensino vc tem trabalhado na perspectiva da MA?
6. Como e quando acha que uma atividade alcançou o objetivo que você planejou? Como você avalia a aprendizagem com metodologia ativa?
7. Você fez alguma formação pedagógica para atuar com metodologias ativas? A IES oferece algum programa de formação para atuar com metodologia ativa?
8. Você recebe algum suporte no Planejamento e acompanhamento do ensino com Metodologia ativa?
9. Qual o modelo pedagógico que a IES implantou?

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Caro participante:

Eu, Maurícia Cristina de Lima, aluna de pós-graduação, nível doutorado, da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP-USP), estou realizando um trabalho de pesquisa sob orientação da Prof.^a Dra. Maria José Clapis, Professora titular da EERP-USP. Gostaríamos de convidá-lo a participar como voluntário da pesquisa intitulada “Percepção dos professores sobre a prática docente com metodologias ativas no ensino superior em saúde”, cujo objetivo é Analisar a percepção dos professores sobre a sua prática docente no uso de metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior em saúde.

A sua participação consistirá na participação em uma entrevista, feita por esta pesquisadora e terá duração aproximada de 40 minutos. A entrevista será realizada em seu local de trabalho ou em outro de sua indicação e preferência, conforme sua disponibilidade e possibilidade, em data e horário previamente agendados. Suas respostas para as perguntas formuladas irão colaborar para facilitar o entendimento referente à prática docente com o uso de metodologias ativas de ensino e aprendizagem no ensino superior em saúde.

Garantimos a confidencialidade das respostas e a preservação de sua identidade. Nenhuma entrevista será levada ao conhecimento de outras pessoas não envolvidas na pesquisa. As respostas de todos os sujeitos da pesquisa serão analisadas pelas pesquisadoras da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP-USP) envolvidas nesta investigação.

A entrevista será gravada e suas respostas anotadas pelo entrevistador. Ao fim da entrevista, será perguntado se o senhor (a) consente com eventual publicação de todas as respostas fornecidas, com texto fiel ao respondido pelo senhor (a). A gravação da entrevista servirá apenas para análise da pesquisadora e não será em hipótese alguma divulgada. O texto da resposta, entretanto, será identificado com as iniciais do nome, pois é da essência da pesquisa que o conteúdo da resposta seja atribuído professores que atuam com metodologias ativas de ensino em saúde.

Os benefícios esperados no desenvolvimento desta pesquisa serão suas contribuições, a partir da percepção sobre a prática docente, podendo contribuir para o desenvolvimento individual de professores que atuam na área da saúde, no ensino superior. Podendo também ser fonte de reflexão para as instituições de ensino, pois permitirá analisar lacunas, pontos fortes e fracos que devem ser avaliados de forma contínua, visando a consolidação dessas propostas metodológicas inovadoras, o que em cadeia poderá melhorar a educação em saúde.

Acreditamos ter tomado as providências para que você não sofra riscos, prejuízos, desconfortos. Caso você venha achar que sofreu qualquer dano decorrente da pesquisa, você terá o direito de retirar o seu consentimento a qualquer tempo, sem penalidade alguma e faremos, caso necessário, uma interferência junto aos responsáveis pelos setores envolvidos no sentido de sensibilizá-los para a importância da sua participação enquanto sujeito da pesquisa para a produção de conhecimentos que possam contribuir para melhorar a qualidade da atenção prestada.

Considerando que toda pesquisa oferece algum tipo de risco, nesta pesquisa o risco pode ser avaliado como previsível. O desconforto previsto relaciona-se com o tempo despendido com a entrevista, e para minimizá-lo você será informado do tempo estimado do tempo antes do início, assim como poderá recusar-se a responder algum questionamento caso se sinta constrangido.

Informamos que você não pagará nem será remunerado por sua participação. Garanto, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas por mim e pelo grupo de pesquisa, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa. No entanto, responder não vai lhe trazer nenhum benefício pessoal direto. Também não vai lhe causar nenhum prejuízo a não ser o tempo que gastar respondendo às perguntas, durante a entrevista. Caso ocorra algum prejuízo, será ressarcido pela pesquisadora, conforme o item IV.3, da Resolução CNS 466/2012.

Versão02_TCLE_Janeiro/2018

Assim, garantimos o sigilo de sua identidade e a qualquer momento, antes da publicação do trabalho, podemos, atendendo ao pedido simples do senhor (a), deixar de publicar suas respostas, sem prejuízo algum, pois sua participação é livre e a desistência a qualquer momento é garantida. Para isso, deixo neste termo, meus contatos.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP - USP), que tem como finalidade proteger eticamente o participante da pesquisa. O CEP fica localizado na Av. Bandeirantes, 3900, Bairro Monte Alegre – Campus USP de Ribeirão Preto – SP, com tel (16) 3315-9197, com horário de atendimento de segunda a sexta, em dias úteis, das 10 às 12 e das 14 às 16 horas.

Caso aceite em participar, você precisa assinar este termo, que está em duas vias, uma delas é sua e a outra do pesquisador. Certa que sua contribuição será de grande valia para o avanço do conhecimento científico para a Enfermagem, agradeço e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Maurícia Cristina de Lima
Doutoranda do Programa de Pós-graduação em
Enfermagem em Saúde Pública da EERP-USP -
Pesquisadora
Telefones: (45) 352472707/99125-1915
mauricialima@usp.br

Maria José Clapis
Profª Associada do Deptº de
Enfermagem Materno-infantil e Saúde Pública
da EERP-USP - Orientadora
maclapis@eerp.usp.br

Declaração do (a) Participante

Eu, _____ li e concordo em
participar da pesquisa.

Foz do Iguaçu, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do (a) participante:

ANEXO A
PARECER CONSUBSTANCIADO - CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Percepção dos professores sobre a prática docente com metodologias ativas no ensino superior em saúde.

Pesquisador: Maurícia Cristina de Lima

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 82395318.7.0000.5393

Instituição Proponente: Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - USP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.592.549

Apresentação do Projeto:

Trata-se da reapresentação do projeto, com adequações solicitadas pelo CEP. É uma pesquisa qualitativa, exploratória descritiva, que visa identificar as bases teórico-conceituais que fundamentam a prática dos professores de cursos de saúde que atuam com metodologias ativas de ensino, assim como as estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos mesmos. Será realizado em duas Instituições de Ensino Superior, em duas etapas. A primeira é composta de análise documental dos projetos pedagógicos dos cursos, planos de aprendizagem e currículo dos professores. A segunda etapa se constituirá de entrevistas semiestruturadas com os professores.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo da pesquisa é "Analisar a percepção dos professores sobre a sua prática docente no uso de metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior em saúde."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os documentos apresentam nova redação sobre os riscos possíveis: "Acreditamos ter tomado as providências para que você não sofra riscos, prejuízos, desconfortos. Caso você venha achar que sofreu qualquer dano decorrente da pesquisa, você terá o direito de retirar o seu consentimento a qualquer tempo, sem penalidade alguma e faremos, caso necessário, uma interferência junto aos responsáveis pelos setores sensibiliza-los para a importância da sua participação enquanto sujeito da pesquisa para a produção de conhecimentos que possam contribuir para melhorar a qualidade

Endereço: BANDEIRANTES 3900

Bairro: VILA MONTE ALEGRE

CEP: 14.040-902

UF: SP

Município: RIBEIRAO PRETO

Telefone: (16)3315-9197

E-mail: cep@eerp.usp.br

Continuação do Parecer: 2.592.549

da atenção prestada.”

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Apresenta metodologia adequada à sua proposta, trazendo um tema relevante para a área do Ensino em Saúde.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta ofício indicando alterações, TCLE com alterações assinaladas e informações básicas do projeto e o projeto detalhado.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Parecer aprovado Ad Referendum

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1058525.pdf	07/03/2018 10:30:37		Aceito
Outros	Oficio_Resposta.pdf	07/03/2018 10:29:54	Maurícia Cristina de Lima	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_MAUICIA_versao_05_03_2018.pdf	05/03/2018 17:32:37	Maurícia Cristina de Lima	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Escelarecido.pdf	05/03/2018 17:27:46	Maurícia Cristina de Lima	Aceito
Outros	Oficio_CEP.pdf	22/01/2018 17:57:30	Maurícia Cristina de Lima	Aceito
Folha de Rosto	folha_mauricia_assinada.pdf	17/01/2018 11:48:09	Maurícia Cristina de Lima	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_uso_dados.pdf	28/12/2017 17:56:47	Maurícia Cristina de Lima	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	28/12/2017 17:56:06	Maurícia Cristina de Lima	Aceito

Endereço: BANDEIRANTES 3900

Bairro: VILA MONTE ALEGRE

CEP: 14.040-902

UF: SP

Município: RIBEIRAO PRETO

Telefone: (16)3315-9197

E-mail: cep@eerp.usp.br

USP - ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO DA USP

Continuação do Parecer: 2.592.549

Cronograma	Cronograma.pdf	28/12/2017 17:55:54	Maurícia Cristina de Lima	Aceite
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_UNILA.pdf	28/12/2017 17:50:33	Maurícia Cristina de Lima	Aceite
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_Uniamerica.pdf	28/12/2017 17:49:49	Maurícia Cristina de Lima	Aceite

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIBEIRÃO PRETO, 11 de Abril de 2018

Assinado por:
Angelita Maria Stabile
(Coordenador)