

# POTENCIALIDADES, LIMITES E TENSÕES DAS DIFERENTES METODOLOGIAS DE APRENDIZAGEM

## POTENTIALITIES, LIMITS AND TENSIONS IN DIFFERENT LEARNING METHODOLOGIES

MARIA DE LOURDES DA SILVA MARQUES FERREIRA<sup>1\*</sup>, SILMARA MENEQUIN<sup>2</sup>, MARIA JOSÉ SANCHES MARIN<sup>3</sup>, FERNANDA MOERBECK CARDOSO MAZZETTO<sup>4</sup>, TAMIRES CORRÊA DE PAULA<sup>5</sup>, CARLA REGIANE CONDE<sup>6</sup>

1. Enfermeira, Prof Ass Dr - Departamento de Enfermagem da Faculdade de Medicina de Botucatu, FMB, UNESP; 2. Enfermeira, Prof Ass Dr - Departamento de Enfermagem da Faculdade de Medicina de Botucatu - FMB, UNESP; 3. Enfermeira, Prof Ass Dr - Departamento de Enfermagem da Faculdade de Medicina de Marília – FAMEMA; 4. Enfermeira, Prof Ass - Departamento de Enfermagem da Faculdade de Medicina de Marília - FAMEMA, Doutoranda do Programa de Mestrado Acadêmico e Doutorado do Departamento de enfermagem da Faculdade de Medicina de Botucatu – UNESP; 5. Enfermeira, mestranda do Programa de Mestrado Profissional do Departamento de Enfermagem da Faculdade de Medicina de Botucatu - UNESP; 6. Enfermeira, Doutoranda do Programa de Mestrado Acadêmico e Doutorado do Departamento de Enfermagem da Faculdade de Medicina de Botucatu -UNESP

\* Faculdade de Medicina de Botucatu - Distrito de Rubião Junior s/n – Campus Universitário, UNESP, Botucatu – SP CEP: 18608-970. [malusa@fmb.unesp.br](mailto:malusa@fmb.unesp.br)

Recebido em 11/09/2016. Aceito para publicação em 16/10/2016

### RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar o conteúdo das descrições de um grupo de tutores, em um fórum sobre o eixo temático educacional. Teve como questão norteadora: como operar os limites e potencialidades de metodologias de aprendizagem. Utilizou-se como metodologia de análise a técnica de análise de conteúdo de Bardin. Desvelaram-se como limites: alunos habituados com a abordagem centrada no professor e professor e alunos educados para o conformismo. Emergiram como potencialidades: aceção originária de método e metodologia, docência criativa e crítica, aprendizagem significativa, projeto político pedagógico, teorizando a prática e praticando a teoria. Os elementos potencializadores das metodologias ativas podem superar os seus próprios limites e diminuir as tensões geradas no processo.

**PALAVRAS-CHAVE:** processo ensino-aprendizagem; metodologia ativa; profissionais de saúde.

### ABSTRACT

The aim of this study was to analyze the content of the descriptions of a group of tutors in a forum on the topic axis education. It was used as a guiding question: how to operate the limits and capabilities of learning methodologies? It was used to analyze the content analysis technique proposed by Bardin. They were revealed as limits: Students use a focused approach to teacher and teacher and students educated to conformism. It emerged as potential: method of definition and methodology, creative and critical teaching, meaningful learning, political pedagogical project, theorize practice and practice theory. The enhancer elements active methodologies can overcome their own limits and reduce the tensions generated in the process.

**KEYWORDS:** teaching-learning process; active methodology; health professionals.

### 1. INTRODUÇÃO

*“A vida não vingou no planeta através do combate, mas através da parceria, do compartilhamento e do trabalho em rede”.*

*(Fritjof Capra, físico e teórico de sistemas, Brasília, 12 a 15 de agosto de 2003).*

Historicamente, a formação dos profissionais de saúde tem sido pautada no uso de metodologias conservadoras (e/ou tradicionais), sob forte influência do mecanicismo de inspiração cartesiana-newtoniana, fragmentado e reducionista (CAPRA, 2006). Segundo Capra (1996: 33): *“A tensão básica é a tensão entre as partes e o todo. A ênfase nas partes tem sido chamada de mecanicista, reducionista ou atomística; a ênfase no todo, de holística, orgânica ou ecológica. Na ciência do século XX, a perspectiva holística tornou-se conhecida como ‘sistêmica’, e a maneira de pensar que ela implica passou a ser conhecida como ‘pensamento sistêmico’”* ..

Destarte, na mudança do pensamento mecanicista para o pensamento sistêmico, inverte-se a relação entre as partes e o todo. *“A ciência cartesiana acreditava que em qualquer sistema complexo o comportamento do todo podia ser analisado em termos das propriedades de suas partes. A ciência sistêmica mostra que os sistemas vivos não podem ser compreendidos por meio da análise. As propriedades das partes não são propriedades intrínsecas, mas só podem ser entendidas dentro do contexto do todo maior”* (CAPRA,1996). Mudar do pensamento mecanicista para o sistêmico – das partes para o todo – significa mudar de objetos (na visão mecanicis-

ta – o mundo é uma coleção de objetos) para relações (na visão sistêmica os próprios objetos são redes de relações dentro de redes maiores). Para o pensamento sistêmico as relações são fundamentais.

Desde esta perspectiva, emerge entre os estudiosos uma visão crítica sobre as bases sob as quais se assenta a educação tradicional - concepção bancária de educação -, na qual a educação se torna o ato de depositar conhecimentos, em que os educandos são os depositários e os educadores depositantes. Neste tipo de educação a prática pedagógica é reduzida ao ato de depositar, transferir e transmitir valores e conhecimentos. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos - meras incidências - recebem pacientemente, memorizam e repetem (FREIRE, 2004).

Neste modelo educacional (mecanicista, reducionista e atomístico), a relação educador-educando se faz de forma vertical - de cima para baixo -, definindo os que sabem e os que não sabem, reproduzindo, portanto na escola, a relação opressor-oprimido (FREIRE, 2004).

Na abordagem metodológica tradicional – mecanicista, separa-se o corpo da mente, a razão do sentimento, a ciência da ética, compartimentalizando-se, conseqüentemente, o conhecimento em campos altamente especializados, em busca da eficiência técnica (CAPRA, 2006; BEHRENS, 2005).

Essa fragmentação do saber manifestou-se no aguçamento das subdivisões da universidade em centros e departamentos e dos cursos em períodos ou séries e em disciplinas estanques – surge daí a idéia de grade curricular.

A prática pedagógica tradicional está totalmente contrária à idéia de que a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica requer a curiosidade criativa, indagadora e sempre insatisfeita de um sujeito ativo, que reconhece a realidade como mutável (FREIRE, 1999; FREIRE, 2006).

O perfil do profissional formado na área da saúde tem sido objeto de questionamentos, visto existir uma preocupação relativa à tendência à especialização precoce e ao ensino tradicional. Os primeiros anos de curso são marcados pela ênfase na sólida formação em ciências básicas, a organização da assistência médica tem sido por especialidade, o ensino centrado no ambiente hospitalar enfocando a atenção curativa, individualizada e unicausal da doença têm sido valorizado (PIZZINATO *et al.*, 2012; FRANCO, 2014), produzindo assim um ensino dissociado do serviço e das reais necessidades do sistema de saúde vigente no país.

A educação superior, que temos hoje é aquela que, de maneira geral, priorizam as práticas pedagógicas que pouco contribuí para o desenvolvimento de uma sociedade de sujeitos sociais construtores de sua própria história (COSTA, 2015).

A formação dos profissionais da área da saúde numa

perspectiva crítica-reflexiva para atender as reais demandas do hodierno e da população usuária do sistema de saúde, tem mobilizado discussões entre docentes e acadêmicos na atualidade. Neste sentido, a articulação do saber com o fazer vem ganhando espaço de reflexão entre os profissionais da academia e profissionais do serviço, com vistas ao estabelecimento de vínculos e alianças para uma assistência qualificada (FERREIRA, FIORINI, CRIVELARO, 2010).

Desde esta perspectiva, e tendo como referência o *curso de especialização à distância* com oficinas presenciais estratégicas para formação de tutores em “Ativação de processos de mudança na formação superior de profissionais de saúde”, possibilitou o encontro de uma equipe multiprofissional de docentes que tinham em comum o comprometimento com a reforma sanitária e o SUS, este estudo tem como objetivo analisar o conteúdo das descrições de um grupo de tutores, em um fórum sobre o eixo temático educacional.

## 2. MATERIAL E MÉTODOS

O acervo analisado foi constituído por 95 participações, formado por nove profissionais de saúde que realizam o curso como tutores vinculados a academias e serviços, coordenados por um orientador de aprendizagem que atuou como facilitador.

O trabalho se desenvolveu no fórum intitulado: Processamento de uma situação-problema, cujo objetivo foi discutir a questão norteadora: “Como operar os limites e potencialidades das diferentes metodologias de aprendizagem”? O fórum - uma das ferramentas utilizadas à distância -, ocorria sempre após uma oficina presencial, com o objetivo de facilitar a discussão do grupo a partir de uma questão de aprendizagem formulada por este no momento presencia, cujas temáticas se relacionavam aos eixos do curso: Educação, Político Gerencial e Cuidado à Saúde.

As mensagens aqui analisadas correspondem à produção coletiva do grupo durante o período de 28 de agosto a 12 de outubro de 2005.

Para a análise utilizou-se a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Trata-se de uma técnica que consiste em depurar descrições de conteúdo muito aproximadas, subjetivas e têm a finalidade de pôr em evidência, com objetividade, a natureza e as forças relativas dos estímulos a que o sujeito é submetido. Esta técnica utiliza procedimentos do conteúdo das mensagens, indicadores que permitem a realização de inferências.

Seguindo as fases da técnica de análise, no primeiro momento foi realizada leitura e releitura das participações dos profissionais no fórum.

Em seguida, por meio de duas grandes categorias pré-elaboradas foram analisadas as temáticas emergidas de cada uma e o tratamento dos resultados obtidos.

A opção pela análise temática justifica-se pertinente visto que a mesma se presta a estudar tendências, valores, crenças e conteúdos em destaque sobre temas específicos, neste estudo sobre metodologias de aprendizagem com a participação de profissionais de diferentes formações acadêmicas.

### 3. DESENVOLVIMENTO

#### Caracterização da população

O grupo participante era formado por uma equipe multiprofissional sendo constituído por quatro enfermeiros, três médicos, um terapeuta ocupacional e um psicólogo, todos tinham experiências tanto na docência como nos serviços de saúde.

Nos resultados, os autores referendados através dos depoimentos dos participantes, foram utilizados como suporte teórico das discussões. Os participantes foram identificados com a sigla P seguida do número de entrada no fórum, assim P1, P2 até o P9.

#### Limites

##### Alunos habituados com a abordagem centrada no professor

Os fatores limitantes das diferentes metodologias foram relacionados à educação tradicional nas descrições dos profissionais:

*“A experiência dos alunos habituados com a abordagem centrada no professor podem ter uma concepção equivocada do método centrado no aluno como sendo ameaçador e desgastante” (P2).*

*“O autoritarismo produz um círculo que ensina os professores e alunos como pensar e agir no mundo, essa relação de autoridade tem seu lugar marcado na abordagem centrada no professor” (P9).*

*“Acredito que o fator limitante para a utilização de metodologias inovadoras realmente seja o ensino tradicional que carrega na essência a abordagem centrada no professor estabelecendo de maneira clara uma relação de autoridade em que o professor manda e o aluno obedece porque ele tem o poder do conhecimento e associado a este o poder institucional” (P8).*

*“A passividade dos alunos na abordagem centrada no professor o faz sentir muito confortante nessa situação, porque ele não precisa buscar nada, tudo vem de encontro, e assim passa a perceber que o bom professor tem tudo pronto” (P4).*

##### Professor e aluno educados para o conformismo

O ensino tradicional atuando como fator limitante tanto para o aluno como para o professor:

*“Os professores e alunos são educados para o conformismo, para ajustarem suas diferenças e seus lugares na escala social e submeterem-se a autoridade” (P5).*

*“O conformismo coloca em evidências por parte dos*

*professores que, a posição que ocupam é confortável, com aquisição de poder sobre o aluno e que sua função é se preparar para “dar” aula” (P3).*

#### Potencialidades

##### Acepção originária de método e da metodologia

Ao iniciar o fórum os profissionais sentiram a necessidade de definir os termos envolvidos e buscaram o sentido semântico de método e metodologia: *“Método diz respeito ao caminho a ser seguido, do grego meta=atrás, em seguida hódos=caminho, referindo-se, portanto aos passos que deverão ser dados para se atingir um lugar ou um fim” (4); “Metodologia, caminho pelo qual se chega a um determinado resultado, estratégia, e oportunidade e meio para atuar no processo ensino-aprendizagem” (1); “a arte de dirigir o espírito na investigação de verdade” (6); “estudo dos métodos, especificamente, métodos das ciências” (8).*

Foi considerado como potencialidade porque método e metodologia implicam em movimentos, passos a serem dados, resultados e estratégias determinadas.

#### Metodologias ativas

Nesta temática os profissionais resgataram o conceito de metodologia e o relacionaram as decisões tomadas pelos docentes na escolha de determinada metodologia:

*“Se metodologia é caminho, é estratégia, então quando se opta por uma determinada forma de ensinar e aprender a opção é do professor e depende de escolhas, envolve autonomia” (3); “Pensando no conceito de metodologia, a escolha da mesma depende da compreensão que o docente faz do que é docência e da postura que adota diante do processo ensino-aprendizagem, se inovador ou tradicional” (6); “É preciso estimular os professores a usarem as metodologias ativas” (1); “As metodologias ativas são elementos que ajudam os professores a sair de um conformismo pedagógico” (5).*

Também foi realizada uma articulação de idéias entre ensino-serviço, procurando atender a necessidade posta pela realidade, devendo-se assim compreender que realidade é essa e o que se espera como resultado:

*“Penso que está posto um desafio aos professores, que é o de estar às voltas com diferentes modos de fazer, diferentes modos de construir, que se remete ao diálogo com o campo da construção das políticas públicas de saúde, que por sua vez, colocam-se os desafios a ela colocados de como pensar em metodologias ativas, onde surgem as questões: para que, com que finalidade e para quem” (2); “as escolhas da metodologias de aprendizagem passa pelo desenvolvimento da sociedade, na velocidade em que surgem novas informações, o que se aprende hoje pode não ter valor amanhã” (5).*

#### Docência criativa e crítica

As descrições que constituíram essa temática mostram a preocupação dos sujeitos do estudo com o perfil do professor, e a necessidade de atualização com relação às metodologias no movimento de mudanças da atualidade:

*“Quando se pensa em metodologias ativas, ensino inovador, a formação do profissional que está na docência é diretamente envolvida, se o profissional seguir o ensino tradicional e não tiver tido a oportunidade de renovação, fica incoerente a busca de um aluno crítico e reflexivo se nem mesmo ele tem esse perfil” (7); “Penso que a educação permanente referente a metodologias de aprendizagem faz a diferença, pois a maioria dos docentes, mesmo nos dias atuais, ainda segue os moldes do ensino tradicional” (9); “O estímulo dos docentes em cursos de metodologias ativas, ensino inovador, é ponto positivo para uma mudança na educação superior” (8); “É preciso estimular os alunos a um novo aprendizado, sendo este centrado na sua necessidade” (7).*

### Aprendizagem significativa

Nessa temática as descrições estiveram relacionadas à associação da metodologia ativa com a aprendizagem significativa:

*“A aprendizagem significativa acontece quando o aprender uma novidade faz sentido para o aprendiz e geralmente isso ocorre quando o conhecimento novo é construído a partir de um diálogo com o que se sabe antes do processo de ensino aprendido” (5); “A aprendizagem significativa é aquela que faz sentido para o aprendiz, e assim ele consegue se lembrar através das correlações que faz, quando realiza a prática pela aplicação da teoria aprendida, e não necessita memorizar, processo este que ocorre na maioria das vezes por meio de decorar o conteúdo aprendido” (6); “A aprendizagem significativa ocorre quando atendeu as necessidades do estudante naquele momento da educação e naquela determinada área” (1).*

### Projeto político pedagógico

O projeto político pedagógico surge como instrumento de apoio no desenvolvimento de uma consciência crítica, no envolvimento das pessoas e na autonomia e responsabilidade como processo e produto:

*“O olhar deve estar direcionado sobre as várias dimensões do processo de formação e do trabalho das escolas, docentes, gestores e discentes, examinando o papel das várias instâncias e dos vários atores, bem como as relações que a escola estabelece com outros atores e instituições do contexto local, ou seja, a sociedade onde se insere, articulando perfil, competências, conteúdos curriculares, organização de cursos, estágios e avaliações. E para que isto aconteça, deve-se pensar primeiramente no projeto político-pedagógico, ele é pré-requisito para o desenvolvimento das atividades*

*pedagógicas, incluindo a metodologia de ensino”. (3); “O projeto político pedagógico deve ser construído coletivamente, e depende muito da governabilidade da pessoa que ocupa cargo administrativo na escola” (6); “O projeto político pedagógico deve ter a dimensão da construção participativa quando se quer uma mudança nas atividades desenvolvidas pela instituição” (2); “O projeto político pedagógico pode ser um espaço de trocas quando se pensa num PPP compartilhado” (9); “Lembrando a significação da palavra projetar é lançar-se para frente, o projeto pressupõe uma ação intencionada com um sentido definido sobre o que se quer, inovar ou não” (7).*

A inexistência do Projeto Político Pedagógico foi considerada um fator limitante.

### Teorizando a prática e praticando a teoria

No desenvolvimento dessa temática os sujeitos do estudo discutiram a necessidade da articulação entre a teoria e prática para uma aprendizagem significativa:

*“A metodologia escolhida para as atividades didáticas propicia em maior ou menor grau a articulação da teoria com a prática” (4); “é preciso relacionar a teoria aprendida com a prática a ser desenvolvida. Se houver esse processo a aprendizagem provavelmente é significativa” (3); “A relação teoria e prática tem sido muito pensada quando se discute a mudança no ensino, porque muitas vezes a teoria não devidamente associada a prática realizada pelo aluno” (8); “Quando a teoria é vista como prioridade e a prática fica relegada a um segundo plano, aí ocorre a dicotomização, parecendo que uma tem vida própria em relação a outra” (9); “A prática é mera técnica se não associada a teoria e o processo ensino-aprendizagem fica prejudicado” (1); “A teoria em si não transforma o mundo, pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma e em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tais transformações. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação de consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação. Tudo isso com passagem indispensável para desenvolver ações reais e efetivas” (P5).*

## 4. DISCUSSÃO

Os seres humanos são seres “inconclusos”. Com efeito, nos processos sociais, de trabalho e de educação se dão encontros de subjetividades, os quais têm grande preeminência nos modos de agir e de ser; tal síntese complexa também determina de um modo ou de outro, as concepções e práticas em saúde e educação. No entanto, para que esse espaço de subjetividades produza saberes e ações que levem em consideração a totalidade da relação aluno-professor, é necessário que haja, tanto por parte dos alunos quanto dos docentes, o exercício da

escuta (COTTA, 2007).

Na sociedade moderna, complexa e, em constante mudança, o ensino tradicional, que centra o aprendizado na transmissão de conhecimento pelo professor (ensino centrado no professor) perde progressivamente seu suporte, pois o conhecimento hoje é amplo demais, e o acúmulo de informação de nada vale se estiver isolado da capacidade de resolver problemas que surgem diariamente. Assim a tendência pedagógica, no momento atual brasileiro, busca acima de tudo superar as práticas pedagógicas tradicionais (OLIVEIRA, 2011). Superar o conformismo dos professores e alunos diante da prática pedagógica tradicional, bem como a educação dos alunos habituados com a abordagem centrada no professor, que são considerados fatores limitantes das diferentes metodologias. Se metodologia é caminho, que caminho quer seguir para chegar a um resultado que se apresente como potencialidade para o desenvolvimento de uma educação inovadora!

Neste contexto surge como elementos potencializadores o diálogo, inovação, reflexão, criatividade, aprender a aprender, metodologias ativas, as parcerias, a relação academia-instituição de saúde (ensino-serviço), projeto político pedagógico com ação intencional de inovação, estímulo do docente a mudanças e o ensino centrado no aluno.

Nesta nova realidade, a capacidade crítico-reflexiva é condição essencial para uma nova pedagogia que tem por objetivo superar os modelos tradicionais. Em decorrência dessa nova visão da pedagogia, busca-se cada vez mais colocar em prática metodologias de ensino-aprendizagem com possibilidade de desenvolver nos alunos as competências necessárias para um mercado de trabalho que busca um profissional com perfil criativo, crítico, reflexivo e autônomo.

O projeto pedagógico da escola pode ser considerado como um momento importante de renovação, visando atender essas necessidades nos dias atuais, e deixando claro onde quer lançar-se.

O projeto político-pedagógico (PPP) da escola pode ser inicialmente entendido como um processo de mudança e de antecipação do futuro, que estabelece princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas pela escola como um todo. Sua dimensão político-pedagógica pressupõe uma construção participativa que envolve ativamente os diversos segmentos escolares. Ao desenvolvê-lo, as pessoas ressignificam suas experiências, refletem suas práticas, resgatam, reafirmam e atualizam valores, explicitam seus sonhos e utopias, demonstram seus saberes, dão sentido aos seus projetos individuais e coletivos, reafirmam suas identidades, estabelecem novas relações de convivência e indicam um horizonte de novos caminhos, possibilidades e propostas de ação (FERREIRA, 2014).

Na construção do projeto político pedagógico transformar a experiência educativa em algo puramente técnico seria amesquinhar o caráter humano da formação da pessoa (FERREIRA, 2014).

A prática pedagógica é, seguramente, a expressão da luta dos homens em busca de sua humanização e liberdade; é a expressão de sua luta cotidiana pela tomada de consciência de sua condição, numa realidade concreta, socialmente construída, e que necessita ser superada. E tal superação só pode ser obtida através do diálogo e da solidariedade, respondendo e respeitando a vocação ontológica do homem, de ser sujeito (FREIRE, 1975).

Neste sentido, a nova escola deve concretizar-se enquanto um instrumento de humanização e de conscientização dos homens. Uma escola que atenda aos fundamentos da prática pedagógica orientada para a liberdade, deve assumir e submeter-se aos requisitos do processo educativo crítico, processo este voltado para a responsabilidade social e política (COSTA, 2015).

Visando esse perfil de profissional, as metodologias ativas têm uma maior adequação, uma vez que incentivam a busca ativa de informações, com análise crítica das fontes consultadas, despertando curiosidade e vontade de apresentar soluções para o problema encontrado, compartilhando ao final, o conhecimento com o grupo e produzindo, pela síntese coletiva, um novo conhecimento.

Há um reconhecimento internacional da necessidade de mudança na educação de profissionais de saúde frente à inadequação do aparelho formador em responder às demandas sociais (BORGES *et al.*, 2014). Por isso tem sido tão imperioso discutir os processos de ensino-aprendizagem necessários a formação para o trabalho em saúde.

As instituições têm sido estimuladas a transformarem-se na direção de um ensino que, dentre outros atributos, valorize a equidade e a qualidade da assistência e a eficiência e relevância do trabalho em saúde. O processo de mudança da educação traz inúmeros desafios, entre os quais, romper com estruturas cristalizadas do modelo de ensino tradicional e formar profissionais de saúde com competências que lhes permitam recuperar a dimensão essencial do cuidado: a relação entre humanos (BORGES *et al.* 2014).

Assim, “o processo de formação de recursos humanos em saúde deve ter como pilares fundamentais: (1) o pensamento crítico e produtivo, (2) o ensino em consonância com o serviço, (3) a conscientização do aluno frente à realidade da população, (4) a autonomia individual e coletiva, e (5) o aprendizado baseado nos problemas da população assistida, de modo que o profissional atue como sujeito transformador da realidade. Com efeito, o papel das instituições de nível superior deve ultrapassar os limites até então considerados como oficiais — mera reprodução intramuros de saberes — permi-

tindo, outrossim, a composição entre erudição e criatividade, tão necessária à resolução dos problemas da coletividade” (COTTA, 2007).

As transformações que acontecem no mundo atual, como a velocidade das mesmas nas sociedades laicas e plurais contemporâneas, em um contexto em que a produção do conhecimento é extremamente veloz, tornando ainda mais provisórias as verdades construídas no saber-fazer científico (PRIGOGINE, 1996); a perspectiva vigente, quase marca desse tempo, de colocar em cheque os valores até então consideráveis intocáveis, o que impõe uma profunda e necessária reflexão sobre a inserção do profissional de saúde nesse novo contexto. É preciso reestruturar a relação profissional-usuário do Sistema Único de Saúde (SUS) para então tomar a decisão em um processo compartilhado com o paciente (SIQUEIRA-BATISTA, 2014).

A educação deve ser capaz de oferecer aos jovens as chaves para a compreensão e o domínio do mundo contemporâneo nas transformações acontecidas.

Nesta perspectiva a inovação pode contribuir para a "ruptura com o paradigma dominante, fazendo avançar em diferentes âmbitos, formas alternativas de trabalhos que quebrem com a estrutura tradicional". Contudo, uma inovação não se caracteriza simplesmente pelo uso de novos elementos tecnológicos no ensino, "a menos que estes representem novas formas de pensar o ensinar e o aprender, numa perspectiva emancipatória" (CÂNDIDO, 2010). Uma experiência inovadora é um processo situado em um contexto histórico e social, que exige uma ruptura com procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna (BORGES *et al.*, 2014).

O ato de ensinar e aprender devem ser um conjunto de atividades articuladas, sendo essencial a superação da concepção bancária, com adoção da educação libertadora. A educação libertadora é uma prática política, reflexiva e capaz de produzir uma nova lógica na compreensão do mundo, de maneira crítica, criativa, responsável e comprometida (FREIRE, 1994; NASCIMENTO, 2015).

No processo de formação na área da saúde, surge também o aprender fazendo, o qual pressupõe que se repense a seqüência teoria-prática na produção do conhecimento, assumindo que esta ocorre por meio da ação-reflexão-ação (GODOY, MACHADO, 2011).

Diante das reflexões sobre a formação do profissional da área da saúde e educação inovadora, pode-se considerar o surgimento de um novo modelo de formação desses profissionais e o enfrentamento de novos desafios.

Dentre os desafios a serem enfrentados, surge a construção de um currículo integrado, em que o eixo da formação articule a tríade prática-trabalho-cuidado, rompendo a polarização individual-coletivo e biológico-social e direcionando-se para uma consideração de

interpenetração e transversalidade (FRANCO, FRANCO, 2014; NASCIMENTO, MARQUES, 2015; GONZALEZ, ALMEIDA, 2010).

Considera-se assim, que a adoção de diferentes metodologias no processo ensino-aprendizagem que se desdobra de uma nova maneira de ensinar e aprender possibilita a integração ensino-serviço numa perspectiva interdisciplinar, e uma nova visão da realidade na formação do profissional da área da saúde a ser despendido nas universidades brasileiras.

Empreender mudanças nesta perspectiva significa transformar a relação entre docente e discente, entre as diversas áreas e as disciplinas, enfim, é transformar a relação entre a universidade e comunidade. E essa transformação pressupõe mudanças na própria estrutura e organização da universidade, que precisa tornar-se um fórum de debate e negociação permanente de concepções e representações da realidade e, na qual, o conhecimento é compartilhado (BORGES *et al.*, 2014; GONZALES, ALMEIDA, 2010).

## 5. CONCLUSÃO

A adoção de diferentes metodologias, articuladas com a nova maneira de ensinar e aprender proposta pela educação inovadora reforça a participação coletiva e democrática, elementos essenciais na implantação de mudança no ensino.

A construção coletiva de uma equipe multiprofissional mostrou neste estudo que as necessidades educacionais de diferentes formações na área da saúde, possuem necessidades educativas semelhantes, evidenciando que a postura crítica-reflexiva de um profissional da saúde é essencial e que as especificidades de cada profissão estão imbuídas no contexto do processo educativo, sem ser apenas tecnicismo.

Evidenciou-se que os limites podem ser superados e que o resgate dos elementos considerados neste estudo como potencializadores das diferentes metodologias, aponta uma superação do modelo tradicional de ensino, adoção da inovação e conscientização de um novo modelo de formação para profissionais da área da saúde.

Neste sentido, cabe a revisão radical do papel das instituições de ensino na educação dos seus estudantes. A adoção de um posicionamento encastelado, fechado ao diálogo é um grave contra-senso, ao se ter em vista a perspectiva de se formar um profissional que seja capaz, de ouvir, olhar e principalmente de dialogar.

## REFERÊNCIAS

- [01] BARDIN, Laurence. Análise do conteúdo. Lisboa: Edições 70; 1ª ed. Ano: 2011.

- [02] BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma emergente e a prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2005.
- [03] BORGES, Marcos; CHACHÁ, Silvana; QUINTANA, Silvana, FREITAS, Luis Carlos; RODRIGUES, Maria Lourdes. Aprendizado baseado em problemas. *Medicina (Ribeirão Preto)*, v.47, n.3, p. 301-307, 2014.
- [04] CÂNDIDO, Francisca Francineide. Práticas pedagógicas e inovação na instituição de ensino: uma abordagem psicopedagógica com foco na aprendizagem. *Rev. Psicopedagogia*, v.27, n.83, p.262-272, 2010.
- [05] GODOY, Valdir Alves de, MACHADO, Marcos. Planejamento estratégico na gestão educacional: uma ferramenta importante no processo decisório da instituição de ensino superior. *Revista Científica Intr@ciência*, Ano 3, nº 3, p.32-85, 2011.
- CAPRA, Fritjof. O ponto da mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. *Cultrix* : São Paulo, 2006.
- [06] CAPRA, Fritjof A teia da vida – uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.
- [07] COSTA, Cássio Murilo Alves. Análise das práticas docentes e discentes em uma disciplina do ensino superior em saúde no contexto da usabilidade das ferramentas colaborativas do ambiente virtual de aprendizagem MOODLE. 2015. 141 f., il. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- [08] COTTA, Rosângela Minardi Mitre, GOMES, Andréia Patrícia; MAIA, Tarsis de Mattos; MAGALHÃES, Kelly Alves; MARQUES, Emanuele Souza ; Siqueira-Batista Rodrigo. Pobreza, injustiça e desigualdade social: repensando a formação dos profissionais de saúde. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v.31,n.2, p.278-286, 2007.
- [09] FERREIRA, Ricardo Corrêa, FIORINI, Vânia Maria Lopes, CRIVELARO, Everton. Formação profissional no SUS: o papel da Atenção Básica em Saúde na perspectiva docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, vol.34, no.2,p. 207-215, 2010.
- [10] FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- [11] FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- [12] FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- [13] FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1994.
- [14] FREIRE Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- [15] FRANCO, Camila Ament Giuliani dos Santos, FRANCO, Marcia Regina Cubas Renato Soleiman. Currículo de Medicina e as Competências Propostas pelas Diretrizes Curriculares. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 38, n.2, p. 221-230, 2014.
- [16] GONZALEZ, Alberto Durán; ALMEIDA, Marcio José de. Movimentos de mudança na formação em saúde: da medicina comunitária às diretrizes curriculares. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, v.20,n.2,p. 551-570, 2010.
- [17] NASCIMENTO, Vânia Barbosa do, MARQUES, Adozinda de Fátima da Silveira. Graduação em gestão de serviços de saúde: para quem, para que e como? *ABCS Health Sci.*, v.40, n.3, p.360-365, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.7322/abcshs.v40i3.822>.
- [18] OLIVEIRA, Luiz Ademir de; FERNANDES, Adélia Barroso. Espaço público, política e ação comunicativa a partir da concepção habermasiana. *Revista Estudos Filosóficos*, nº 6 , p.116-130, 2011.
- [19] PIZZINATO, Adolfo; GUSTAVO, Andréia da Silva; SANTOS, Beatriz Regina Lara dos; OJEDA, Beatriz Sebben; FERREIRA, Eliana; THIESEN, Flávia Valladão; CREUTZBERG, Marion; ALTAMIRANO, Marisa; PANIZ, Oscar; CORBELLINI. Valéria Lamb. A Integração Ensino-Serviço como Estratégia na Formação Profissional para o SUS. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 36 ,n.1, Supl. 2,p. 170-177, 2012.
- [20] PRIGOGINE, Ilya. *O fim das certezas*. São Paulo: Unesp 1996.
- [21] FERREIRA, Patrick Vieira. Avaliação Institucional Como Instrumento de Gestão e Planejamento Estratégico. *Revista Formadores: Vivências e Estudos*, Cachoeira-BA, v. 7 n. 3, p. 45-62, Nov. 2014.
- [22] SIQUEIRA-BATISTA, Rodrigo; GOMES, Andréia Patrícia; MAIA, Polyana Mendes; COSTA, Israel Teoldo da; PAIVA, Alcione Oliveira de; CERQUEIRA, Fábio Ribeiro. Modelos de tomada de decisão em bioética clínica: apontamentos para a abordagem computacional. *Rev. bioét.*, v.22,n.3,p. 456-61, 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/1983-80422014223028> .