

# TRANSFORMAÇÃO NA FORMAÇÃO E NAS PRÁTICAS NO ÂMBITO DA ATENÇÃO À SAÚDE: O CAMINHO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Tatiane Santos Couto de Almeida<sup>1</sup>  
Núbia Cristina Rocha Passos<sup>2</sup>  
Ismael Mendes Andrade<sup>3</sup>

## Resumo

É objetivo deste artigo discutir a aprendizagem significativa enquanto estratégia capaz de impactar satisfatoriamente na formação de sujeitos e de suas práticas na atenção à saúde. A contemporaneidade tem exigido rompimentos de paradigmas e mudanças de atitudes para dar conta de um modelo de atenção à saúde equânime, produtor de resultados, com serviços acessíveis e resolutivos. As demandas de hoje extrapolam sobremaneira a visão biológica. Suplantar os muros do biologicismo, de saberes compartimentalizados e considerar os aspectos psicológicos, sociais, ambientais e espirituais, significa ao menos mudar a postura profissional. E essa mudança precisa ser iniciada com uma formação geral, humanista, crítica, reflexiva e ética. As metodologias ativas são se constituem respostas, mas apontam em muitos estudos como um caminho para a transformação educacional, à medida que se utiliza estratégias que problematizam a nossa realidade, a partir da ação-reflexão-ação para construção de soluções oportunas e favoráveis para cada contexto. Portanto, a abordagem construtivista é um caminho a ser seguido nesse processo de construção e ressignificação dos aprendizados. Dentro das reflexões apresentadas, é certo que existem muitas estratégias educacionais que englobam as metodologias ativas. A escolha pela ação deve estar alinhada com o objetivo, com a intencionalidade. Todavia, o que precisa estar em evidência é o favorecimento da autonomia do educando e que eles tenham controle sobre a sua aprendizagem, de modo que a mesma seja produtora de significados e de resultados para o mundo do trabalho e da vida.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Metodologia. Conhecimentos, Atitudes e Práticas em Saúde.

## Abstract

The objective of this article is to discuss meaningful learning as a strategy capable of satisfactorily impacting the training of subjects and their practices in health care. Contemporaneity has required paradigm breaks and changes of attitudes to account for a model of equitable health care, producer of results, with accessible and resolvable services.

---

<sup>1</sup> Mestra em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Docente da Faculdade de Ciências e Empreendedorismo (FACEMP) E-mail: tatiane.almeida@facemp.edu.br

<sup>2</sup> Mestra em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela Faculdade Maria Milza (FAMAM), docente da Faculdade de Ciências e Empreendedorismo (FACEMP). E-mail: nubia.rocha@facemp.edu.br

<sup>3</sup> Doutorando em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Planejamento Territorial pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Docente e Coordenador da Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Empreendedorismo (FACEMP) E-mail: ismael.andrade@facemp.edu.br

The demands of today extrapolate the biological vision. To supplant the walls of biologicism, of compartmentalized knowledge, and of considering the psychological, social, environmental and spiritual aspects, at least means changing the professional position. And this change must be initiated with a general, humanistic, critical, reflexive and ethical formation. The active methodologies are if they constitute answers, but in many studies they point as a way to the educational transformation, as strategies are used that problematize our reality, from the action-reflection-action to the construction of opportune and favorable solutions for each context. Therefore, the constructivist approach is a way to be followed in this process of construction and re-signification of the learning. Within the reflections presented, it is certain that there are many educational strategies that encompass the active methodologies. The choice for action must be aligned with the goal, with the intentionality. However, what needs to be in evidence is the favoring of the learner's autonomy and that they have control over their learning, so that it is a producer of meanings and results for the world of work and life.

**Keywords:** Learning. Methodology. Knowledge, Attitudes and Practices in Health.

## **Introdução**

O alicerce do processo educacional está ancorado na percepção de que o homem não possui todo o conhecimento que deseja, portanto é imprescindível investir na sua atuação no mundo para integrar novos conhecimentos e atualizar os saberes já existentes. A capacidade de agir e modificar a si mesmo e a sociedade revela que o homem está em constante ação e reflexão, de tal modo que a educação se solidifica na transformação do ser que, ao mesmo tempo em que intervém na realidade, é por ela transformado (MORETTI-PIRES, 2012).

Partindo do pressuposto de que o homem não é uma “página em branco”, reconhece-se que parte do processo educativo acontece fora do âmbito acadêmico, enquanto espaço institucionalizado. Todas as experiências desde a infância, perpassando pela escola, o convívio social e o que este possibilita se constituem importantes condutos de aprendizado. Tais atividades fazem com que a construção do conhecimento seja mais completa, já que o indivíduo pode relacionar o que estuda nos espaços institucionalizados com o que aprende fora dele.

É preciso, pois, utilizar os conhecimentos prévios como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos, estimulando as reflexões sobre seus próprios saberes e suas atuações cotidianas no trabalho, de modo a posicionar-se de forma crítico-reflexiva e possivelmente reconstruir suas práticas e, por conseguinte, modificar as realidades. É importante trazer essa reflexão para o atual contexto da saúde brasileira, que mesmo após três

décadas do surgimento do Sistema Único de Saúde (SUS), ainda não consegue materializar seus princípios.

Desta forma, o uso de estratégias educacionais durante o processo de formação dos profissionais de saúde pode contribuir para que estes assumam sua parcela de responsabilidade para transformar positivamente o processo de trabalho no SUS e, sobretudo para a melhoria da qualidade da atenção à saúde.

Nesse sentido, aponta-se a aprendizagem significativa como uma dessas estratégias oriundas da interação professor-educando e que a partir desta constrói-se o novo e suscita uma dinâmica adaptativa, a partir do que é importante e significativo para o educando (SOUZA et al., 2015). Numa acepção ampla, a aprendizagem se diz significativa quando os conhecimentos formulados passam a dar sentido ao saber e à prática de quem aprende (MOREIRA, 2011).

Motivados por essas ponderações, relatam-se aqui as reflexões oriundas da aprendizagem significativa enquanto constructo capaz de modificar a formação e as práticas no âmbito da atenção à saúde. Destaca-se a potencialidade deste tipo de aprendizagem na trajetória da compreensão dos novos significados no processo de ensino aprendizagem.

Assim, a partir das reflexões provocadas pelas atividades desenvolvidas no curso de pós-graduação “Preceptoria no SUS”, ofertado pelo Instituto Sírio Libanês de Ensino e Pesquisa em parceria com o Ministério da Saúde, no ano de 2017, surgiu a seguinte questão norteadora: De que forma a aprendizagem significativa pode transformar a formação em saúde e as práticas no âmbito do SUS? Para responder ao questionamento proposto, traçou-se como objetivo: Discutir a aprendizagem significativa como caminho para a transformação da formação em saúde e as práticas no âmbito do SUS.

As construções oriundas da pós-graduação “Preceptoria no SUS” reverberaram o desejo de elaborar uma narrativa que discutisse a aprendizagem significativa enquanto estratégia capaz de impactar satisfatoriamente na formação de sujeitos motivados a dar sentido e a materializar o que aprende e, para além disso, que dê novos significados aos aspectos teóricos no âmbito da prática, estabelecendo uma práxis inovadora, capaz de locupletar-se e de modificar cenários desafiadores no campo da atenção à saúde.

## **Metodologia**

Trata-se de uma revisão de literatura narrativa, que segundo Rother (2007) se refere a publicações amplas, apropriadas para descrever e discutir o "estado da arte" de um determinado assunto, sob ponto de vista teórico ou contextual.

Para a sua estruturação são utilizados fontes de informações bibliográficas ou eletrônicas para obtenção de resultados de pesquisas, com o objetivo de fundamentar teoricamente o objetivo proposto. Assim, para a sua construção, além de artigos científicos, foram utilizados a Política Nacional de Educação Permanente vigente, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Medicina e o Caderno do Curso de Preceptoría no SUS do Instituto Sírio Libanês, os quais discutiam o uso de Metodologias Ativas e a Aprendizagem Significativa como constructos para a transformação da formação em saúde e das práticas no âmbito do SUS.

### **Uso de Metodologias Ativas na Preceptoría no SUS: um caminho para a aprendizagem significativa**

O curso de Preceptoría no SUS desenvolve-se com base em um currículo integrado, o qual oportuniza uma conexão teórico-prática, aproximando as discussões embasadas em teorias e o mundo do trabalho, como pressuposto primário de sua iniciativa educacional.

Como forma de dar respostas a excessiva fragmentação na produção do conhecimento, o processo de ensino-aprendizagem do curso sustenta-se na: 1) abordagem construtivista, a qual a partir da interlocução entre experiência, ambiente e capacidade individual, permite ao indivíduo ampliar suas capacidades; 2) metodologia científica, embasada em formulação de problemas que buscam testar hipóteses; 3) aprendizagem significativa, quando o aprender parte de um problema do cotidiano e através de respostas para as perguntas formuladas, buscam-se novos sentidos e significados para dar respostas ao problema identificado; 4) integração teoria e prática, no momento que se constroem pontes entre o ensino e a prática cotidiana, combinando saberes e dando sentido à atuação profissional; 5) dialogia, quando se valoriza diferentes perspectivas frente a um problema (INSTITUTO SÍRIO LIBANÊS DE ENSINO E PESQUISA, 2017).

A estrutura do curso ancora-se nos eixos “simulação da prática”, com a representação da realidade através de simulações que estimulam a aprendizagem e “contexto real do trabalho”, em que os participantes trazem e exploram sua prática profissional, no sentido de

articular as aprendizagens construídas no curso e sua aplicabilidade no campo de atuação para modificar realidades (INSTITUTO SÍRIO LIBANÊS DE ENSINO E PESQUISA, 2017).

Todo esse processo é veiculado pela utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, seja em atividades presenciais ou à distância, de forma a combinar diferentes ações educacionais, orientadas ao desenvolvimento de competências e, por meio delas, ampliarem e potencializarem o aprendizado.

Assim, como ações educacionais, elencam-se: 1) Situação-problema (SP), quando uma situação da prática profissional age como disparadora do processo ensino-aprendizado, onde no primeiro momento produz-se uma síntese provisória, com formulação de questões de aprendizagem, identificação de problemas, elaboração de hipóteses e, posteriormente, a partir da socialização das buscas, faz-se a construção de novos saberes; 2) Aprendizagem baseada em equipe / team based learning (TBL), cada participante analisa individualmente o contexto, respondem questões e compartilham suas escolhas com o grupo. Após o compartilhamento das escolhas individuais e discussão com o grupo, chega-se a um consenso, com posterior discussão com especialistas; 3) Socialização das produções em plenária, para o compartilhamento das novas sínteses; 4) Oficina de trabalho, a qual pode ser utilizada diferentes abordagens metodológicas; 5) Simulação, através de vídeos de dramatização, avalia-se as situações clínicas simuladas; 6) Narrativa de prática (NP), elaborada a partir das experiências individuais, possibilitando a reflexão sobre os contextos dos participantes; 7) Viagem Educacional (VE), atividade social e/ou artística dentro de um contexto pedagógico, a qual contribui para ampliar e diversificar a aprendizagem; 8) Portfólio, produção individual que retrata a trajetória no curso; 9) Projeto Aplicativo (PA), atividade coletiva para construção de uma intervenção na realidade, a partir de um problema identificado; 10) Aprendizagem autodirigida (AAD), momento para realização de buscas e análise das informações, por meio de reflexões individuais e 11) Plataforma interativa de educação a distância, para o compartilhamento de experiências, dados e informações (INSTITUTO SÍRIO LIBANÊS DE ENSINO E PESQUISA, 2017).

Observa-se que são diversas as estratégias educacionais e cada uma se fundamenta no desenvolvimento de capacidades delineadas no perfil de competência. Assim sendo, a escolha por cada uma ou por conjunto articulado de estratégias deve considerar as necessidades individuais e coletivas, as reflexões sobre a prática profissional; a integração teórico-prática e a utilização de metodologias ativas no contexto de aprendizado.

Três coisas chamam a atenção sobre as ações educacionais: a primeira se trata da potencialidade das ações supracitadas, no sentido de que todas potencializam as interações, favorecendo o processo de escuta-reflexão-resignificação dos saberes e a partir desta tríade dá-se a aprendizagem. Partindo de um problema, de uma experiência ou de uma simulação é possível extrair um aprendizado significativo do compartilhamento de vivências e ideias, das discussões motivadas pelo grupo e pelas próprias estratégias educacionais priorizadas.

A segunda relaciona ao papel dos facilitadores na condução das ações educacionais para o desenvolvimento do perfil de competência. Além de ser mediador das interações, o facilitador age com respeito frente aos saberes do outro, estimula a reflexão, a criticidade, respeita a autonomia dos especializandos, instiga a construção de novos saberes e, por fim, reconhece que o processo educacional é inacabado.

Por fim, sobre o papel dos especializandos, os quais se deslocam da condição de passividade e de reprodutores de informações transmitidas pelos docentes para o caminho da proatividade: os especializandos são também sujeitos do processo ensino-aprendizagem, na medida em que já possuem conhecimentos prévios que estimulam a produção de outros conhecimentos, que se constituem ativos frente aos disparadores de aprendizagem e que se reconhecem como sujeitos em constante aprendizado. Para além disso, respeitam as diversas opiniões e os diferentes caminhos para a construção do objeto de investigação e para a transformação das realidades.

Ou seja, o próprio caminhar metodológico da pós-graduação em Preceptorial no SUS estimula o processo da aprendizagem significativa, seja pela mudança de postura (professor mediador e aluno sujeito de aprendizado), seja pelo rompimento de paradigmas (professor que ensina X aluno que reproduz o que aprende). Esse movimento conduzido por diferentes estratégias educacionais para construção de conhecimentos e uma nova postura para professores e alunos facilitaram a minha compreensão acerca da produção de conhecimento.

Importa salientar, a relação preceptor-aluno como elemento efetivo no processo de formação de profissionais de saúde, estimula o desenvolvimento de competências, a partir de vivências e trocas de experiências em contextos reais. Menciona-se ainda, a importância da postura dos profissionais que se reconhecem na condição de eternos aprendizes, como passo importante para entender que a construção do conhecimento é um processo contínuo e que as relações que mantemos com os pares, com o mundo do trabalho favorecem essa construção. A edificação do conhecimento parte da interação teórico-prática e das relações que se

estabelecem nas trajetórias, nas quais se articulam conhecimentos, habilidades e atitudes que juntas se desdobram em competências que nos preparam para o mundo da vida e do trabalho.

### **Aprendizagem Significativa como agente transformador da formação de profissionais de saúde e de suas práticas**

As metodologias ativas como recurso didático de ensino-aprendizagem objetivam alcançar e motivar o educando que, quando colocado diante um problema, é capaz de refletir e contextualizar-se, ressignificando suas descobertas. Assim, as metodologias ativas podem contribuir de forma significativa e eficaz para o processo de ensino-aprendizagem (MITRE *et al.*, 2008).

Trata-se de uma prática pedagógica inovadora, cuja participação coletiva democrática se mostra como condição fundamental para uma aprendizagem significativa, visando por meio da reflexão e do compartilhamento de conhecimento, a formação do indivíduo, à medida que se relaciona com outros e se apropria da realidade (BORGES; ALENCAR, 2014).

Aprendizagem significativa é definida como “um processo no qual uma nova informação é relacionada a um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo” (VASCONCELOS; PRAIA; ALMEIDA, 2003, p. 15). Desta forma, essa aprendizagem conecta os conhecimentos prévios do educando com os novos conhecimentos (PELIZZARI *et al.*, 2002).

Dewey (2011), por sua vez, coloca a prática e a problematização como elementos fundamentais para a construção do conhecimento. A partir das experiências cotidianas, os indivíduos aprendem, assim como o ato de problematizar, trocar informações, debater e agir sobre o problema contribui para gerar um conhecimento dito como significativo.

No cerne desta discussão, compreende-se que adotar metodologias ativas significa romper com o paradigma da pedagogia tradicional, onde professor não é o único responsável pela aprendizagem, mas que há no processo de construção do conhecimento uma corresponsabilidade entre educando e professor, de modo a não apenas construir, mas de dar sentido aos novos conhecimentos, fortalecer a autonomia e criar argumentos capazes de transformar as realidades.

Nesse sentido, seguir os pressupostos de uma aprendizagem significativa, implica adotar didáticas nos currículos capazes de contemplar a formação de novas competências que

abarcuem a complexidade das realidades atuais. Assim, é necessário substituir uma formação disciplinar, fragmentada, biológica, mecanicista para outra vertente que dê conta de uma formação integradora, sistêmica e interdependente.

Segundo Feuerwerker e Almeida (2003), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) assinalam a necessidade do uso de metodologias inovadoras para trabalhar o ensino voltado às necessidades ou que atendam aos desafios de cada realidade.

Portanto, em 2014, houve novas alterações nas diretrizes curriculares do curso de Medicina, ficando mais evidente a proposição da adoção das Metodologias Ativas de Ensino Aprendizagem, enfatizando a importância da avaliação processual ou formativa como requisito para a residência profissional (BRASIL, 2014).

Essa ação coloca a medicina à frente dos demais cursos da saúde quando se refere à adoção de novas propostas curriculares. É de suma importância a revisão das diretrizes curriculares dos demais cursos da área de saúde, a fim de estimular a modificação do processo ensino-aprendizado e isso impacte satisfatoriamente na execução de trabalhos interdisciplinares, na produção de novos conhecimentos e de competências.

Competência, assim sendo, é compreendida como a capacidade de movimentar conhecimentos, habilidades e atitudes, utilizando os recursos disponíveis para desdobrar ações e iniciativas capazes de solucionar os desafios que se apresentam à prática profissional, em diferentes contextos do trabalho em saúde, prioritariamente nos cenários do SUS (BRASIL, 2014).

Nota-se que o conceito de competência extrapola as formas tradicionais de se fazer educação. É preciso romper paradigmas e lançar-se numa educação libertadora, transformadora. Evidente que esse movimento não é fácil ou rápido, mas acredita-se que as próprias mudanças evocadas pela informatização, globalização suscitarão modificações do modo de se construir conhecimentos e que esses sejam edificados, de modo a responder às exigências do mundo do trabalho.

Assim, é possível que instituições que possuem seu projeto político pedagógico pautado na centralidade de professor como agente do saber e do educando como receptáculo, de uma matriz curricular composta por disciplinas que não se tangenciam e que produzem conhecimentos que não conversam entre si formam profissionais que podem não ser capazes de articular seus saberes de modo a torna-los aplicáveis e transformadores de realidades.

Nessa perspectiva, as instituições de ensino precisam, portanto, transcender o mero repasse de conteúdos e se fazer representar como espaço de aprendizado para a vida, preparando o educando para enfrentar os desafios.

Vale mencionar que da mesma forma que os espaços institucionalizados de aprendizado precisam romper barreiras e avançar na construção de métodos inovadores, a interlocução entre teoria e prática, representada pelas práticas e estágios são imprescindíveis para aprendizado significativo e para a formação de profissionais humanistas, críticos, reflexivos, proativos, éticos e preparados para o SUS.

O contato simultâneo do educando com o SUS se dá a partir da preceptoria, a qual é conceituada como uma atividade pedagógica, guiada pelo profissional da assistência, com o objetivo de construir conhecimentos relativos a cada área de atuação, bem como auxiliar na formação ética e moral dos educandos, estimulando-os a atuar no processo saúde-doença-cuidado, nos diferentes níveis de atenção, com responsabilidade social e compromisso com a cidadania (BOTTI; REGO, 2008).

Desse modo, o preceptor é um facilitador e mediador no processo de aprendizagem e produção de saberes no mundo do trabalho. Assume papel fundamental, levando os estudantes a problematizarem a realidade, refletirem sobre as soluções e agirem para responder as questões do cotidiano do ensino/serviço (LIMA; ROZENDO, 2015).

Entende-se que, para cumprir o papel de preceptor e de fazer valer o significado do seu trabalho, se faz necessária uma qualificação pedagógica, tanto nos aspectos teóricos quanto práticos. Lima e Rozendo (2015) apontam que entre as principais dificuldades e desafios no exercício da preceptoria, está o despreparo pedagógico para planejar e avaliar as atividades a serem desenvolvidas, o qual provém de uma formação acadêmica baseada em um modelo curricular voltado para as especialidades e no modo fragmentado e desarticulado de agir em saúde.

Para dar novos rumos ao aprendizado e transformar as realidades, é preciso, inicialmente que se transformem os métodos utilizados para o processo de formação, a fim de preparar os profissionais para atuarem no SUS e contribuir para a superação de um modelo de atenção biomédico, centrado na abordagem biologicista, reducionista, de concepção mecanicista do processo saúde-doença e compartimentalizado.

Muitos são os caminhos, mas registra-se a relevância de construir um novo modelo de ensino-aprendizado, fundamentado em metodologias ativas e professores e preceptores com

perfis de competência que reúnam conhecimentos, habilidades e atitudes para as áreas de Gestão, Atenção e Educação, como capacidades necessárias ao exercício da formação em saúde.

Além da formação, as práticas daqueles que já se encontram no mercado de trabalho também é objeto das reflexões. Observa-se que modelo tradicional de formar profissionais faz com que estes reproduzam no cotidiano do seu trabalho ações e atitudes fragmentadas, descontextualizadas e pouco embasadas nas necessidades dos usuários.

Nesse sentido, existem diversas discussões sobre a formação profissional enquanto desafios do SUS. Frente a este movimento, o Ministério da Saúde tem investido ideias e projetos, seguindo essa tendência de valorização da educação. Em 2004, instituiu a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, “[...] onde o aprender e o ensinar se incorporam ao cotidiano das organizações e ao trabalho” (BRASIL, 2009, p. 20).

A educação permanente baseia-se na aprendizagem significativa e na possibilidade de transformar as práticas dos trabalhadores da saúde (BRASIL, 2009). Do exposto, a educação permanente em saúde no SUS se torna “uma estratégia político-pedagógica e parte do pressuposto da aprendizagem que produz sentido para o sujeito” (SARRETA, 2009, p. 173). Partindo de sua essência, entende-se esta estratégia como relevante, no sentido de redirecionar e ressignificar as práticas no âmbito do trabalho.

Mas frente a esta discussão crítico-reflexiva de contextos teóricos e práticos, quais as contribuições oriundas das Metodologias Ativas para a formação e para as práticas no âmbito da atenção à saúde, no sentido de tonar o aprendizado significativo? Acredita-se que as metodologias ativas podem funcionar como agentes canalizadores de aprendizado em quaisquer espaços.

Citam-se a Situação-Problema, o TBL, a viagem educacional e o Projeto Aplicativo como as estratégias capazes de produzir reflexões que direcionam a um aprendizado provocador de mudanças.

A proposta pedagógica da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) baseia-se numa abordagem pedagógica centrada no educando. A apresentação de problemas tem por finalidade fazer com que este estude e reflita sobre determinados conteúdos. Um dos pontos importantes a se destacar na PBL é o despertar, no educando, da sua autonomia como ser pensante (COSTA, 2011).

A experiência de trabalhar com situações-problemas faz compreender que a dinâmica é fecunda, capaz de induzir a construção de conhecimentos a partir de experiências e de estimular o pensamento crítico, contrapondo com os métodos tradicionais e a mera reprodução de conteúdos prontos. Traz, para o professor, o desafio de superar o paradigma da visão compartimentalizada do conhecimento, proporcionando um ambiente que transforme o educando em um ser crítico, ativo e reflexivo.

As situações-problemas trazem à tona problemas do cotidiano. Levantar ideias para a construção de hipóteses e elaborar questionamentos, proporcionam o aprofundamento de bases teóricas, por meio da leitura de artigos relacionados, bem como a ampliação/ressignificação do olhar acerca dos aspectos teórico-práticos trazidos pelo grupo no momento da discussão. Há de se considerar que observar a realidade, elencar os pontos-chave, construir hipóteses, fundamentar em teorias e retomar a realidade, faz desenvolver habilidades de escuta e capacidades que abarcam as dimensões cognitiva e emocional.

O TBL é um método de aprendizagem dinâmico, motivador e interativo e, conforme as discussões de Bandeira, Silva e Vilela (2017), permite ensinar e aprender de forma colaborativa, por meio de atividades desafiadoras. Possibilita o envolvimento do professor em processos criativos envolvendo-o com a construção de aprendizagens significativas, ativas e conscientes. Para além dos conhecimentos adquiridos sobre o próprio método, duas coisas chamam a atenção sobre a aprendizagem baseada em equipes: não há uma só verdade para os caminhos do conhecimento e, por isso, se faz imperioso o respeito aos diferentes pontos de vista e as defesas das opiniões individuais até o caminho construído para a resposta coletiva e nesse processo o entendimento de que a visão do outro também possui fundamentos.

As viagens educacionais também apresentam potencialidades e são propositivas. Sejam filmes, sejam documentários, despertam aprendizado por meio das emoções. Trazer o contexto da ficção para a realidade mexe com a afetividade e, sobretudo proporciona o deslocamento. Estratégia rica, adequada para mobilização, transformação.

Acredita-se que certamente há uma intencionalidade na escolha dos filmes. Todos trazem lições capazes de agregar ideias transformadoras para o trabalho, mas não apenas isso. As viagens educacionais em meio às reflexões agregam mais sentido à vida. A possibilidade de em momento posterior compartilhar a viagem faz, em meio à liberdade e a capacidade reflexiva de cada um, organizar ideias para explicar as lições que as cenas são capazes de

trazer para as vidas. A escuta do que aquelas cenas foram capazes de reverberar no outro também conduz a reflexão e ressignificação do olhar, do aprendizado.

O projeto aplicativo deve ser realizado a partir da retrospectiva da realidade, na qual apontam-se problemas do cotidiano de cada um dos integrantes do grupo. A ideia do projeto é traçar um caminho com proposições de ações para o enfrentamento do problema priorizado pelo grupo. Como se trata de um grupo é possível a existência de ideias divergentes, mas é importante chegar a um consenso para a priorização do problema e, em seguida, analisar a factibilidade e viabilidade do projeto.

As intencionalidades educacionais do projeto aplicativo por si só já muito ensinam: ampliar a capacidade de leitura da realidade, capacidade de priorizar o problema dentre as inquietudes do grupo, de identificar os atores sociais importantes para o contexto e de explicar o problema. Além disso, soma-se a competência para intervir no problema e de acompanhar a execução do plano de ação elaborado, visando o alcance da imagem-objetivo e a modificação de realidades.

Dentro das reflexões aqui trazidas, é perceptível que existem muitas estratégias educacionais que englobam as metodologias ativas. A escolha pela ação deve estar alinhada com o objetivo, com a intencionalidade. Todavia, o que precisa estar em evidência é o favorecimento da autonomia do educando e que eles tenham controle sobre a sua aprendizagem, de modo que a mesma seja produtora de significados e de resultados para o mundo do trabalho e da vida.

### **Considerações Finais**

A contemporaneidade tem exigido dos profissionais rompimentos de paradigmas e mudanças de atitudes. Mencionam-se as transformações necessárias para dar conta de um modelo de atenção à saúde equânime, produtor de resultados, com serviços acessíveis e resolutivos. As demandas de hoje extrapolam sobremaneira a visão biológica. Suplantar os muros do biologicismo, de saberes compartimentalizados e considerar os aspectos psicológicos, sociais, ambientais e espirituais, significa ao menos mudar a postura profissional. E essa mudança precisa ser iniciada com uma formação geral, humanista, crítica, reflexiva e ética.

As metodologias ativas não se constituem respostas, mas apontam em muitos estudos como um caminho para a transformação educacional, à medida que se utiliza estratégias que problematizam a nossa realidade, a partir da ação-reflexão-ação para construção de soluções oportunas e favoráveis para cada contexto. Portanto, a abordagem construtivista é um caminho a ser seguido nesse processo de construção e ressignificação dos aprendizados.

Assim, o contato com as metodologias ativas possibilita vivenciar experiências significativas e, ainda, refletir sobre o processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, a aprendizagem significativa permite olhar para o novo de modo a se reconstruir, trazer novas ideias, novos projetos e vontade de fazer diferente.

## Referências

BANDEIRA, D. M. A.; SILVA, M. A.; VILELA, R. Q. B. Aprendizagem Baseada em Equipe. **Revist. Port.: Saúde e Sociedade**, v. 2, n. 1, p. 371-379, 2017.

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. **Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante**: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. Cairu em Revista. n. 4, p. 119-143, Jul/Ago, 2014.

BOTTI, S. H. O.; REGO, S. Preceptor, supervisor, tutor e mentor: quais são seus papéis? **Rev Bras Educ Med**, v. 32, n. 3, p. 363-372, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de junho de 2014 – Seção 1 – pp. 8-11.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde – Brasília, 2009. 64 p.** – (Série B. Textos Básicos de Saúde) (Série Pactos pela Saúde 2006; v. 9. Disponível em: <<http://bit.ly/1PJ56gm>>. Acesso em: 14 out. 2017.

COSTA, V. C. I. Aprendizagem baseada em problemas (PBL). **Rev. Tavola Online**, v. 5, n. 1, mar., 2011. Disponível em: <<http://nucleotavola.com.br/revista/2011/03/01/aprendizagem-baseada-em-problemas-pbl/>>. Acesso em: 14 out. 2017.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 2 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

FEUERWERKER, L.; ALMEIDA, M. Diretrizes curriculares e projetos pedagógicos: é tempo de ação!. **Revista brasileira de enfermagem**, v. 56, n. 4, p. 351–352, 2003.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v56n4/a06v56n4>>. Acesso em: 14 out. 2017.

INSTITUTO SÍRIO LIBÂNES DE ENSINO E PESQUISA. **Preceptorial no SUS**: caderno do curso 2017. São Paulo: Hospital Sírio Libanês; Ministério da Saúde, 2017, 74p.

LIMA, P. A. B.; ROZENDO, C. A. Desafios e possibilidades no exercício da preceptoria do Pró-PET-Saúde. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v.19, n.1, p. 779-791, 2015.

MITRE, S. M. I. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciências e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/630/63009618.pdf>. Acesso em: 14 out. 2017.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo (SP): Editora Livraria da Física, 2011.

MORETTI-PIRES, R. O. O Pensamento Freireano como Superação de Desafios do Ensino para o SUS. **Rev Bras Educ Med**. v.36, n.2, p. 255-63, Abr-Jun, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v36n2/15.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2017.

PELIZZARI, A. *et al.* Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Revista PEC**, v. 2, n. 1, p. 37-42, 2002. Disponível em: <<http://bit.ly/1Os43kD>>. Acesso em: 20 out. 2017.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta paul. enferm.**[online]. v. 20, n.2, pp.v-vi. ISSN 0103-2100, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>. Acesso em 20 out. 2017.

SARRETA, F. O. **Educação permanente em saúde para os trabalhadores do SUS**. 2009. 248p. Disponível em: <[http://files.servicosocialemfocoac.webnode.com/200000145-db951dc8da/Ed\\_permanente\\_em\\_saude\\_trab\\_SUS-NOVA\\_P4.pdf](http://files.servicosocialemfocoac.webnode.com/200000145-db951dc8da/Ed_permanente_em_saude_trab_SUS-NOVA_P4.pdf)>. .9788579830099>. Acesso em: 21 out. 2017.

SOUZA, A. T. O. et al. A utilização da teoria da aprendizagem significativa no ensino da Enfermagem. **Rev Bras Enferm**. Brasília, v. 68, n. 4, p. 713-722, Ago, 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672015000400713&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672015000400713&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 24 ago. 2017.

VASCONCELOS, C.; PRAIA, J. F.; ALMEIDA, L. S. Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional (Impresso)**, v. 7, n. 1, p. 11-19, jun. 2003. Disponível em: <<http://bit.ly/267svOp>>. Acesso em: 21 ago. 2017.