

Organizadores
RAPHAELA BARROSO GUEDES-GRANZOTTI
KELLY DA SILVA
RODRIGO DORNELAS
CARLA P. H. A. R. CÉSAR

Metodologias Ativas de Ensino: Experiência no Ensino em Saúde



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

M552 Metodologias ativas de ensino: experiências no ensino em saúde
1.ed. [recurso eletrônico] / [org.] Raphaela Barroso Guedes-Granzotti...
[et al.]. – 1. ed. – Curitiba, PR: Bagai, 2020.
Recurso digital.

Formato: e-book

Requisitos do sistema: adobe digital editions

Modo de acesso: world wide web

ISBN: 978-65-87204-74-1

1. Aprendizagem. 2. Educação em saúde. 3. Ensino superior. 4.
Instituição de ensino superior. I. Silva, Kelly. II. Dornelas, Rodri
go. III. César, Carla Patrícia Hernandez Alves Ribeiro.

11-2020/05

CDD 610.7
NLM WA-590

Índice para catálogo sistemático:

1. Aprendizagem: Educação em saúde: Ensino superior

<https://doi.org/10.37008/978-65-87204-74-1.01.11.20>

Raphaela Barroso Guedes-Granzotti
Kelly da Silva
Rodrigo Dornelas
Carla Patrícia Hernandez Alves Ribeiro César
(org.)

METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO:

Experiência no Ensino em Saúde



1.^a Edição - Copyright© 2020 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Projeto Gráfico</i>	Alexandre Lemos Moreira
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Ademir A Pinhelli Mendes – UNINTER Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado - FMP Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dr. Ernane Rosa Martins - IFG Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. María Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dr. Porfirio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dr. Tiago Eurico de Lacerda – UTFPR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO - MOÇAMBIQUE Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	6
PREFÁCIO	7
FORMAÇÃO PARA O SUS: A PROBLEMATIZAÇÃO E A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM	9
<i>Raphaela Barroso Guedes-Granzotti</i>	
<i>Kelly da Silva</i>	
DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM METODOLOGIAS ATIVAS: DOS ENCANTOS E SURPRESAS	19
<i>Kelly da Silva</i>	
<i>Vanessa Veis Ribeiro</i>	
A UNIVERSIDADE COMO CENÁRIO DE MODERNIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	26
<i>Carla Patrícia Hernandez Alves Ribeiro César</i>	
<i>Raphaela Barroso Guedes-Granzotti</i>	
A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DE METODOLOGIAS ATIVAS: UMA PROPOSTA DE DESCENTRALIZAÇÃO DOS SABERES.....	37
<i>Rodrigo Dornelas</i>	
<i>Carla Patrícia Hernandez Alves Ribeiro César</i>	
METODOLOGIAS ATIVAS: CONTRIBUIÇÕES E DIFICULDADES PARA OS DISCENTES.....	50
<i>Pablo Jordão Alcântara Cruz</i>	
<i>Nathália Monteiro Santos</i>	
SOBRE OS AUTORES.....	59

APRESENTAÇÃO

“Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Paulo Freire)

Este livro tem como objetivo discutir a importância do uso de Metodologias Ativas de Ensino para a formação de profissionais de saúde preparados para os desafios da Saúde Pública Brasileira, bem como compartilhar a experiência de docentes e discentes de um curso de graduação estruturado em sua integralidade nas Metodologias Ativas de Ensino e os desafios encontrados neste processo de construção do Tutor-Aluno, que ensina e aprende mutuamente.

Este é um caminho de idas e vindas, da análise do ser educador. As inquietações foram trazidas à tona, deixando-nos expostos, sensíveis e com um olhar ampliado para essa forma de construir conhecimento e fomentar profissionais da saúde mais responsáveis com o seu entorno social.

Além disso, buscamos fomentar a reflexão a respeito da importância da modernização das práticas pedagógicas, do processo de Ensino-Aprendizagem problematizador e significativo, do uso de jogos e de estratégias artísticas como ferramentas integrativas dos materiais estudados e as formas de avaliação de discentes neste cenário, considerando as vicissitudes desse processo.

A todos e todas, uma agradável leitura.

Os organizadores

PREFÁCIO

Que livro é este? É um livro de ciência? É um livro de técnica? É um livro de educação? De filosofia? De psicologia? Ousaria dizer que é um livro que aponta caminhos para mudanças na educação.

“Metodologias Ativas de Ensino: Experiência no Ensino em Saúde” é um livro que suscita e permite reflexões à luz do debate acerca da educação que precisamos para o século XXI, rompendo com ideias tradicionais e incorporando a concepção de uma aprendizagem ativa para auxiliar os discentes no desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais e os docentes por meio da articulação eficiente entre teoria e prática.

Cada capítulo que compõe este livro é atual, pois foi concebido a partir das experiências vividas pelos autores, organizadas e orientadas de acordo com suas crenças e práticas. Este livro é, pois, uma viagem pelas metodologias ativas, ousar dizer que traz experiências de profissionais que pensam “fora da caixinha” e que arriscam novas possibilidades metodológicas.

O principal objetivo deste livro é promover o debate, a reflexão crítica e a partilha de ideias que podem levar o leitor a semear planos que estimulem a mudança de práticas pedagógicas. Os temas perpassam desde a problemática conceitual das metodologias ativas de ensino até as contribuições e dificuldades para os discentes. Desse esforço resulta uma contribuição valiosa para os leitores, pois explicita de modo claro os conceitos abordados.

Além disso, busca fomentar a reflexão a respeito da importância da modernização das práticas pedagógicas, do processo de ensino-aprendizagem problematizador, das formas de avaliação de discentes e dos desafios e valorização da docência, pois educação e atividade docente não se fazem isoladamente, por serem atos interligados de afetividade/amorosidade.

Assim, a riqueza deste livro está na preocupação dos autores em apresentar diferentes olhares e induzir o leitor a adotar comportamentos

e atitudes que conduzam a uma construção coletiva sobre o conhecimento. A ideia é pensar na mudança e no papel que cada um de nós tem nesse processo, entendendo as metodologias ativas como um meio de construção do professor-aluno para ensinar e aprender mutuamente.

Do começo ao fim, o objetivo proposto pelos autores é escrever algo que induza ao pensamento crítico e responsável, criando a oportunidade para se refletir sobre a educação que temos, a educação que queremos e a educação que precisamos para construir o País que desejamos.

*Profa. PhD, MD Isa Regina Santos dos Anjos
Departamento de Educação
Universidade Federal de Sergipe
Campus Prof. José Aloísio de Campos
São Cristóvão, Sergipe*

FORMAÇÃO PARA O SUS: A PROBLEMATIZAÇÃO E A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM

Raphaela Barroso Guedes-Granzotti

Kelly da Silva

“A educação exige os maiores cuidados, porque influi sobre toda a vida” (Sêneca)

Embora as últimas décadas tenham sido marcadas por profundo avanço científico e tecnológico em diversas áreas do saber, na Educação, mesmo mediante um elevado número de estudos na área da aprendizagem, o foco permanece majoritariamente na transmissão de informações.

É ainda muito comum a influência do método tradicional de ensino, centrado no docente e na transmissão de conteúdo, em que os estudantes mantêm uma postura passiva, apenas recebendo e memorizando as informações em uma atitude de reprodução (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017). Nessa perspectiva, a formação dos profissionais da área da saúde tem sido marcada por práticas assistencialistas e reabilitadoras, tendo como objetivo maior o diagnóstico de doenças, o atendimento individualizado e regulado por demanda espontânea.

O perfil deste profissional, muitas vezes dissociado das reais necessidades do sistema de saúde brasileiro, fez surgir diversos questionamentos e reflexões que fizeram com que as Instituições de Ensino Superior passassem a buscar alternativas para que a formação destes profissionais fosse capaz de contemplar a conjuntura das políticas públicas vigentes, por meio de modificações nas práticas pedagógicas, aproximando-se da realidade social, com destaque para o Sistema Único de Saúde (SUS), com uma prática que valoriza a integralidade, o cuidado humanizado e a promoção à saúde.

Nesse contexto, discussões a respeito do uso das Metodologias Ativas (MAs) de ensino-aprendizagem como *Problem Based Learning* (PBL) ou Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), a Metodologia da Problemática com o Método do Arco de Charles Maguerez, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), Sistemas Tutoriais para o ensino a distância (EaD), Laboratórios de Simulação, *Peer Instruction* (ou Instrução entre Pares), Ensino Híbrido, Perestroika (*Experience Learning* ou Aprendizagem Experiencial), *Team-Based Learning* (TBL, ou Aprendizagem Baseada em Times/Equipes), *Project Based Learning* (ou Aprendizagem Baseada em Projetos), entre outras; receberam destaque. Isso por terem como alicerce em comum a autonomia do estudante e como objetivo a formação de sujeitos sociais com competências éticas, políticas, técnicas e dotados de conhecimento, raciocínio, crítica, responsabilidade e sensibilidade para as questões da vida e da sociedade; capacitando os futuros profissionais para intervirem em contextos de incertezas e complexidades (BERBEL, 1998, 2011; FREIRE, 2006; MASETTO, 2018).

Na perspectiva das Metodologias Ativas (MAs) a estratégia de ensino é centrada no estudante, que deixa o papel de receptor passivo e assume o de agente principal, responsável pela sua aprendizagem ao pesquisar, refletir e analisar possíveis situações para tomada de decisão, ao serem apresentados a problemas e/ou desafios que mobilizam o seu potencial intelectual, enquanto estuda para compreendê-los e/ou superá-los (BERBEL, 2011; DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

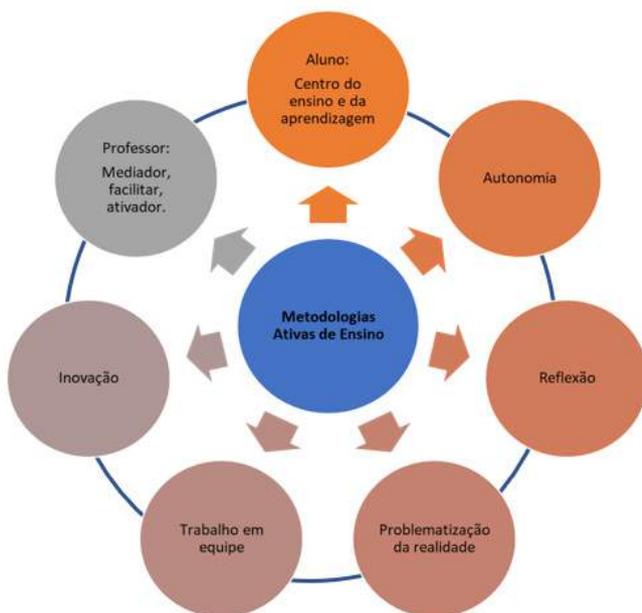
Se o foco das MAs é a autonomia do estudante, visando a autoaprendizagem, qual o papel do docente? O primeiro passo é ter a ciência de que esse processo não deve ser mecânico, de transmissão de conhecimentos, mas sim de novas possibilidades para a construção do conhecimento, como Freire, em 1996, já argumentava. O docente deve assumir um papel de tutor, mediador, facilitador e ativador do processo de aprendizagem, de tal forma que

(...) Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensi-

nar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor de frases e de ideias inertes do que um desafiador (FREIRE, 1996, p. 14).

Somando-se a mudança de postura do estudante e do docente alguns princípios, sintetizados na figura a seguir (Figura 1), são essenciais para uma abordagem pautada nas MAs de ensino-aprendizagem, sendo importante salientar que o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais capazes de representar antecipadamente, durante o curso, vivências futuras da vida profissional (MORÁN, 2015).

Figura 1. Princípios que constituem as Metodologias Ativas de Ensino



Fonte: Adaptado de Diesel; Baldez; Martins (2017)

Com o objetivo de iniciar um novo ciclo no processo de formação de profissionais da área de saúde a Universidade Federal de Sergipe

(UFS), no ano de 2011, deu início a uma proposta inovadora: implantar um *campus* no interior do Estado com oito cursos de graduação tendo como proposta pedagógica a utilização exclusivamente de MAs de ensino-aprendizagem.

A primeira percepção que se tem ao analisar o Projeto Pedagógico destes cursos é o fim dos semestres ou ano letivo que foram substituídos por Ciclos, assim como a substituição das disciplinas por Módulos teóricos e/ou práticos de aprendizagem. Cada Ciclo tem a duração de um ano e é constituído por diversos Módulos a depender do curso, com exceção ao Ciclo I - que é comum a todos os cursos.

O Ciclo I, também denominado de Ciclo Comum, contempla os conteúdos básicos necessários à formação de todos os profissionais da saúde e é obrigatório para aos estudantes dos cursos de Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia e Terapia Ocupacional na proposta de estudo interdisciplinar. Todos os Módulos neste Ciclo são ofertados pelo Departamento de Educação em Saúde que tem em seu quadro, docentes de diversas áreas de formação possibilitando a troca de saberes e ciências.

A partir do Ciclo II, iniciam-se os chamados ciclos profissionalizantes, com módulos direcionados à opção profissional do discente. Ciclos esses que devem considerar segundo Masetto (2018), que

(...) não se ensina uma profissão: “aprende-se”, desenvolve-se, conquista-se uma formação profissional com o desenvolvimento de conhecimentos, de competências e habilidades, e de atitudes e valores profissionais.

Apesar do funcionamento dos cursos serem semelhantes, variam quanto à duração e as peculiaridades de cada profissão. Especificamente no curso de Fonoaudiologia, os Ciclos II e III seguem os ciclos de vida e, dessa forma, o Ciclo II trabalha conteúdos relacionados à infância e à adolescência; e o Ciclo III as questões do adulto e do idoso. Ficando o Ciclo IV voltado para a realização de estágios clínicos e institucionais

e para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (DORNELAS *et al.*, 2014).

Os Módulos têm objetivo de analisar os pressupostos teórico-práticos da Fonoaudiologia dentro de eixos temáticos estabelecidos no ementário do projeto pedagógico, levando os discentes a conciliar a parte teórica, ofertada na forma de ABP, com as habilidades e competências necessárias para a prática clínica futura. Na proposta curricular, a ABP é o eixo principal do aprendizado técnico-científico, desenvolve-se com base na resolução de problemas propostos, com a finalidade de que o estudante aprenda determinados conteúdos (DORNELAS *et al.*, 2014; GUEDES-GRANZOTTI *et al.*, 2015a).

Em cada módulo temático o conteúdo é trabalhado por meio de Sessões Tutoriais (STs) e práticas de habilidades. Cada ST, também chamada de grupo tutorial, fundamenta e sustenta teoricamente todas as outras práticas, ocorrendo em pequenos grupos (de oito a dez alunos) e um docente/tutor. Entre os estudantes, um será o coordenador e outro será o secretário, rodiziando em cada encontro, para que todos exerçam essas funções. Desta forma, exercitam a liderança e a organização de equipes, sendo esta uma habilidade e competência necessária para a formação profissional.

Em cada ST os estudantes são apresentados a uma situação-problema (SP) como ferramentas disparadoras para detecção dos objetivos de estudo a serem alcançados naquele momento. Para tanto, é necessário que percorram um caminho constituído por sete passos: 1) leitura da SP proposta; 2) identificação de palavras ou termos desconhecidos; 3) formulação, pelos estudantes, de hipóteses explicativas; 4) levantamento das prováveis fundamentações de tais hipóteses (etapa baseada em conhecimentos prévios); 5) definição dos objetivos de aprendizagem, que são as âncoras disparadoras do estudo individual; 6) aprendizagem autogerida (AAD). Nesse momento a sessão é interrompida para que o discente busque referências e explicações para a solução do problema em questão e 7) Fechamento da SP, em que os discentes voltam à ST para apresentarem seus estudos individuais e coletivamente responderem

ao problema exposto na situação-problema (BERBEL, 1998; DORNELAS *et al.*, 2014).

Cabe ressaltar que na AAD, a busca pela resolução do problema levantado é individual e livre, importante para a retenção do conhecimento, o que significa que o aprendiz pode pesquisar sobre os assuntos nas variadas fontes informativas, assim como pode também ouvir a opinião de especialistas na área.

Aqui é necessário fazer um adendo sobre a importância de um espaço para a pesquisa, sobretudo para os discentes em vulnerabilidade social que apresentam dificuldades de acesso à internet e livros didáticos em suas residências, ou seja, a biblioteca, por ser o local onde os estudantes vão em busca de atingir os objetivos cognitivos pretendidos a partir dos problemas previamente discutidos. Para isso a instituição deve oferecer, além de uma ampla infraestrutura, um acervo atualizado e acesso à *internet*. Desta forma, na ST seguinte, no sétimo passo, o discente retorna à sessão para a rediscussão do problema frente aos novos conhecimentos adquiridos e assim, elaboram uma síntese do assunto, ratificando ou não suas hipóteses iniciais e agregando as informações discutidas pelos colegas.

Frente ao exposto, denota-se que a situação-problema ocupa um papel central na ST e deve ser elaborada com base em objetivos previamente definidos e representando situações reais. Envolvem então, um cenário desafiador que não se resolve apenas nas informações individuais, mas sim no coletivo, em que o grupo irá unir vários saberes de forma crítica e com espírito de coletividade em busca de uma resolução que responde ao problema elencado (DINIZ, 2018). Não se trata apenas de objetivos de estudo de conteúdos isolados, mas do retorno à ST para respondê-la, respeitando os diversos cenários utilizados.

Além disso, é importante que a SP suscite conhecimentos prévios para melhor retenção e devem sempre estar relacionadas com a prática profissional futura. Além das especificidades da área, alguns aspectos como clareza, associação do assunto específico a ser tratado, articulado à conjuntura atual do Sistema de Saúde locorregional, no Brasil e no

Mundo e as possibilidades de se levantar hipóteses relacionadas ao assunto, devem ser observadas durante a sua elaboração (DORNELAS *et al.*, 2017; GUEDES-GRANZOTTI *et al.*, 2015b; LIMA; LINHARES, 2008). Como os cenários são dinâmicos, o mesmo deve ocorrer com as SPs. A este respeito, Irineu *et al.* (2017) comentaram que os ajustes nas SPs necessitam ser constantes para uma formação qualificada em saúde, devem ser construídos de forma que permitam uma discussão sobre o assunto no tempo a ele destinado e precisam sempre aumentar o grau de complexidade.

Simultaneamente às STs, como parte dos Módulos, ocorrem semanalmente as práticas de habilidades, também chamadas de oficinas, que possibilitam a aprendizagem em modelos, pacientes simulados, observação intensa do “como fazer” e o aprendizado de habilidades dos estudantes com seus pares; práticas necessárias para o futuro exercício profissional. Para Gesteira *et al.* (2012) é uma estratégia de ensino e aprendizagem que auxilia também na diminuição da insegurança do estudante ao adentrar nas atividades práticas e estágios do curso de graduação, além de proporcionar autonomia e interesse pelo conteúdo discutido.

Quando se fala em atividades práticas entramos também em mais um dos pilares importantes das MAs que é a indissociabilidade da teoria e da prática e o conceito de “aprender fazendo”, em que se discute a sequência tradicional teoria-prática na produção de conhecimento, trazendo a ideia de que o processo ensino-aprendizagem precisa estar vinculado aos cenários da prática e deve estar presente ao longo de toda a graduação. Isso requer dos profissionais constantes reflexões sobre suas ações e planejamento baseado na realidade, sendo necessário incentivar e adequar as práticas educativas. Contudo, não se deve supervalorizar a aprendizagem prática em detrimento da teórica, mas sim encontrar alternativas que equilibrem essas duas habilidades do saber (MITRE *et al.*, 2008), sendo isto o que vislumbramos em nosso *campus*.

Seguindo essa proposta, o curso possui nos Ciclos I, II e III módulos denominados Práticas de Ensino na Comunidade (PECs) que utilizam

a Metodologia da Problematização, que tem como referência o Método do Arco de Charlez Magueres, sustentada no referencial teórico-filosófico de Paulo Freire que considera a necessidade de um cenário real para que a construção do conhecimento ocorra a partir da vivência de experiências significativas.

A Metodologia da Problematização se divide em cinco etapas que se desenvolvem a partir da realidade ou um recorte da realidade, a saber: 1) **Observação da Realidade** a partir da designação do tutor de um tema ou unidade de estudo, sendo os estudantes orientados a olhar atentamente e registrar detalhadamente tudo o que perceberem sobre os problemas vivenciados dentro daquela realidade social; 2) Identificação dos **Pontos-Chave**, em que o discente parte de informações prévias para refletir sobre as causas e determinar os pontos essenciais do problema; 3) a **Teorização** é momento para a busca de conhecimentos científicos no intuito de se compreender as manifestações e os princípios teóricos do problema; 4) **Hipóteses de Solução** são construídas após o estudo, como fruto da compreensão profunda que se obteve sobre o problema, investigando-o de todos os ângulos possíveis; e 5) **Aplicação à Realidade** é o momento em que o estudante coloca em prática as soluções mais viáveis do estudo (BERBEL, 1998; GUEDES-GRANZOTTI *et al.*, 2015a).

Como pode ser visto, a utilização de MAs no ensino superior como eixo do Projeto Pedagógico têm um enorme potencial para despertar a curiosidade do estudante fazendo com que insiram na teorização, seja na forma da ABP ou da Problematização, novos elementos muitas vezes não considerados na própria perspectiva do docente, proporcionando que cada grupo origine discussões e resoluções muitas vezes diferentes para um mesmo problema/situação.

Indo mais além, quando essas contribuições são acatadas, analisadas e valorizadas pelo tutor são um novo estímulo para o engajamento e empoderamento deste estudante, potencializando os sentimentos de percepção de competência e de pertencimento, essenciais na formação de um profissional crítico e reflexivo engajado na sua realidade social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERBEL, N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface – Comunic, Saúde, Educ**, v. 2, n. 2, p. 139–154, 1998.

BERBEL, N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25–40, 2011.

DIESEL, A.; BALDEZ, A.; MARTINS, S. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268–288, 2017.

DINIZ, J. F. Metodologias ativas no ensino superior: a articulação da resolução de situações problema com o ensino por meio de projetos em prática. **Rev. Ensaios Pioneiros**, Bragança Paulista, v. 2, n. 1, p. 32-46, 2018.

DORNELAS, R.; BARRETO, A. C. O.; GRANZOTTI, R. B. G.; DOMENIS, D.R.; CÉSAR, C. P. H. A. R.; IRINEU, R. A.; SILVA, K. Metodologias ativas : uma experiência na Fonoaudiologia. **Distúrbios Comun.**, São Paulo. v. 26, n. 4, p. 815–821, 2014.

DORNELAS, R.; SILVA, K.; CÉSAR, C. P. H. A. R.; OLIVEIRA-BARRETO, A. C.; GUEDES-GRANZOTTI, R. B. Avaliação da situação-problema por tutores e discentes em um curso de graduação vivenciado em metodologias ativas. **Rev. Íbero-Am. estud. educ.**, Araraquara, v. 12, n. 2, p. 1005–1019, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GESTEIRA, E. C. R.; FRANCO, E. C. D.; CABRAL, E. S. M.; BRAGA, P. P.; OLIVEIRA, V. J. Workshops as a teaching-learning strategy: a nursing educator report. **Rev. enferm. Cent.-Oeste Min**, Divinópolis, v. 2, n. 1, p. 134–140, 2012.

GUEDES-GRANZOTTI, R.; SILVA, K.; DORNELAS, R.; DOMENIS, D. R. Active methodologies and practice of teaching in the community: its importance in the formation of the speech language therapist and audiologist. **Distúrb. comun**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 369–374, 2015a.

GUEDES-GRANZOTTI, R. B.; SILVA, K.; DORNELAS, R.; CÉSAR, C. P. H. A. R.; PELLICANI, A. D.; DOMENIS, D. R. Situação-problema como disparador do processo de ensino-aprendizagem em metodologias ativas de ensino. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 17, n. 6, p. 2081–2087, 2015b.

IRINEU, R. A.; GUEDES-GRANZOTTI, R. B.; ROSA, B. C. S.; COSTA, F. V.; SOUZA, T. L.; CÉSAR, C. P. H. A. R. Análise qualitativa das situações-problema utiliza-

das na formação superior em Fonoaudiologia, Brasil. In: Anais...**O tempo dos professores**: programa e resumos. Porto: Universidade do Porto, 2017. p. 36.

LIMA, G. Z. DE; LINHARES, R. E. C. Escrever bons problemas. **Rev. bras. educ. méd.**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, p. 197-201, 2008.

MASETTO, M. T. Metodologias ativas no ensino superior: para além da sua aplicação, quando fazem a diferença na formação de profissionais? **Rev. e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 650, 2018.

MITRE, S. M.; SIQUEIRA-BATISTA, R.; GIRARDI-DE-MENDONÇA, J. M.; MORAIS-PINTO, N. M.; MEIRELLES, C. A. B.; PINTO-PORTO, C.; MOREIRA, T.; HOFFMANN, L. M. A. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciênc. Saúde Colet.**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 2133-2144, 2008.

DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM METODOLOGIAS ATIVAS: DOS ENCANTOS E SURPRESAS

Kelly da Silva
Vanessa Veis Ribeiro

*“O essencial é saber ver –
Mas isso (triste de nós que trazemos a alma vestida!)
Isso exige um estudo profundo,
Uma aprendizagem de desaprender...
Procuro despir-me do que aprendi
Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,
Desembrulhar-me e ser eu...”*
(ALBERTO CAIEIRO)

Tem sido observado nos últimos anos acentuadas transformações na forma de ensinar. Discussões neste campo são precedidas por reflexões, inquietações e mudanças de concepções que envolvem como se aprende e como se ensina. A prática pedagógica dos tempos atuais deve levar em consideração os desafios do tempo presente, por meio de metodologias de ensino que respondam às limitações dos métodos tradicionais de ensino e que auxiliem no desenvolvimento de habilidade e competências necessárias para atuação em diversos cenários reais. As modificações na forma de aprender dos discentes exigem hoje processos cada vez mais interativos e colaborativos que resultam em discentes com mais autonomia e independência (OLIVEIRA; PADILHA, 2017).

A sociedade do conhecimento é pautada em competências de ordem cognitiva, pessoal e social. Esse tipo de conhecimento não é adquirido de forma tradicional. Ele exige uma postura de proatividade,

colaboração, personalização e visão empreendedora (MORÁN, 2015). As Metodologias Ativas (MAs) apresentam-se como uma nova perspectiva para o processo de ensino-aprendizagem. Porém, há que se discutir os desafios em sua implementação, principalmente por parte do docente (PAIVA *et al.*, 2016).

A construção da docência exige o diálogo de múltiplos saberes, em que os conhecimentos profissionais de uma determinada área precisam dialogar com os saberes pedagógicos. Entretanto, os docentes universitários carecem de formação pedagógica (ALTHAUS; BAGIO, 2017). Se para os professores de metodologias tradicionais esta defasagem na formação se configura como desafio, para os tutores de MAs soma-se o fato de não ter participado, como aluno, desta proposta pedagógica.

Ser docente de um curso baseado em MA de Ensino é um desafio que começa com a ruptura do uso da pedagogia expositiva ou de transmissão de informação como ferramenta de Ensino. Boa parte dos tutores de cursos em MA tiveram a sua formação em cursos que utilizam metodologias tradicionais, em que o professor é o detentor da informação e responsável pela transmissão aos seus discentes, e o processo de ensino-aprendizagem é visto como uma relação causal, linear.

Aliado a isso, está o fato de que muitos docentes não receberam nenhum tipo de formação pedagógica durante a sua formação, sendo o mais próximo disso, eventuais disciplinas de metodologia de ensino cursadas na pós-graduação *stricto sensu* (SEIXAS *et al.*, 2017). Dessa forma, grande parte dos docentes não tem formação pedagógica ou experiência prática com o uso de MA, tornando difícil conduzir um processo em que precisa conseguir que todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais (MORÁN, 2015).

A primeira provocação então é se despir dos modelos tradicionais da docência e da previsibilidade de uma aula tradicional. Sentar em roda, dialogar, tutoriar uma discussão em que os discentes têm a liberdade de buscar os materiais de estudo de forma independente, essas estratégias exigem do docente uma atualização constante e uma

flexibilização cognitiva para a acomodação das novas informações compartilhadas.

Esta inovadora prática pedagógica leva ao desconhecido e, por isto, muitas vezes é interpretada como uma ameaça ao posto de Docente. Entretanto, este “desconhecido” possibilita novas perspectivas e promove transformação. Assim, novos caminhos são reconstruídos por meio da reflexão, da crítica e do compromisso de se fomentar a autonomia, a liberdade, o diálogo e a solução dos conflitos (MITRE, 2008).

Além da mudança na postura do docente, o discente também precisa alterar sua postura passiva e tornar-se protagonista do seu processo de aprendizagem por meio dos direcionamentos dos docentes. Assim, nas MAs, o ensino-aprendizagem torna-se uma responsabilidade coletiva (SEIXAS *et al.*, 2017). Dessa forma, a dificuldade quanto à formação profissional do educador é umas das mais frequentes (PAIVA *et al.*, 2016).

Para os docentes de módulos e temas de saúde, soma-se o desafio de pensar a saúde fora da dicotomia saúde-doença. Críticos da área da Educação apontam a hegemonia nos cursos da área da saúde, da abordagem biologicista, medicalizante e procedimento-centrada (CECCIM; FEUERWERKER, 2004). As MAs buscam compreender o sujeito em suas dimensões biopsicossociais e configura aí um desafio: contribuir nesta troca constante para se tornar e formar profissionais que atuem nos princípios de humanização, acolhimento e atenção integral à saúde.

Ainda, para que o docente tenha total conhecimento acerca das competências profissionais esperadas para os alunos que estão em formação, torna-se necessário que ele tenha conhecimento sobre o Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPC), bem como conhecimento e experiência sobre a disciplina, ou módulo, que está ministrando. Essa dificuldade aumenta quando o docente atua em mais de um departamento.

Tais requisitos são necessários para que o docente possa auxiliar o discente a desenvolver uma postura de autonomia, dedicação, proatividade, reflexão, discussão, facilidade na resolução de problemas práticos e tomada de decisão, a fim de adquirir e aprimorar as competências necessárias para um bom desempenho profissional (SEIXAS *et al.*, 2017).

Assim, o docente que utiliza MA se renova e se recria, a cada encontro com o corpo discente, pois o conhecimento é construído coletivamente, tendo a possibilidade de aprender e refletir sobre a realidade, de forma coletiva e democrática. Tem ainda a oportunidade de enxergar sob diversas ópticas e locais de fala.

Em um momento de elevado números de publicações científicas, a diversidade das discussões tem sempre presença garantida. Cada encontro é uma nova aprendizagem, pois mudam-se os cenários problematizadores, mas sobretudo modificam-se os olhares para as resoluções destes. A problematização começa a fazer parte da rotina mental, em busca das melhores resoluções para as situações vivenciadas. O discente e o docente então deslocam o papel de problematizadores para o de modificadores das Situações-Problemas ou dos Problemas reais.

Porém, é importante salientar que a efetividade dos processos de ensinagem não são as únicas metas de um docente que atua em MA. Os afetos e a aprendizagem significativa são utilizados como fim e como meio no processo de aprender e ensinar mutuamente.

Assim, o uso de tecnologias e de jogos muitas vezes proporciona a oportunidade de aprender de uma forma mais interativa e interessante para o aluno (MORÁN, 2015). Unir as discussões teóricas às habilidades e competências necessárias para a prática profissional é um grande desafio do docente, e nesta direção os jogos podem ser utilizados como ferramentas pedagógicas facilitadoras (SILVA, 2018). Este recurso promove motivação, incentiva o raciocínio, a argumentação e a interação entre os participantes (LEGEY, 2012).

No módulo: Linguagem no adulto e no idoso, ofertado pelo Departamento de Fonoaudiologia de Lagarto (DFOL) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) a revisão de todo conteúdo teórico, bem como a integração com os aprendizados que envolvem a prática profissional é realizada por meio de um jogo de tabuleiro denominado como Detetive da Linguagem. Este módulo é ofertado para no máximo doze discentes por vez, quatro vezes ao ano.

Os participantes são divididos em equipes e juntos precisam responder perguntas com temas centrais discutidos durante o módulo e resolver casos clínicos, em que a cada jogada novas pistas que elucidarão o provável diagnóstico bem como sua etiologia serão apresentadas (SILVA *et al.*, 2018). Para além do ganhar ou perder, esta estratégia possibilita que a autoavaliação ocorra de forma mais consciente, visto que facilita a percepção dos pontos que precisam ser revisitados, para possibilitar as resoluções dos casos clínicos.

Esta experiência gerou um trabalho científico que teve como objetivo descrever a percepção de discentes sobre a utilização da estratégia do jogo detetive para revisão de conteúdo. Como resultados foram apontadas quatro categorias de respostas: 1) A estratégia utilizada como promotora da revisão do módulo, em que os discentes avaliaram o uso desta estratégia pedagógica como dinâmica e em movimento; 2) A eficiência do uso do jogo como facilitador da revisão em que a estratégia foi avaliada como adequada e significativa para a revisão do módulo; 3) A construção do conhecimento adquirido em que foi apontado como estratégia para se construir o conhecimento de forma coletiva; e, 4) O contexto da aplicação deste recurso pedagógico, em que os discentes conseguiram associar o conteúdo trabalhado no módulo com a prática clínica profissional (SILVA *et al.*, 2018).

Certamente, compreender o processo do Ensino-aprendizagem e a influência da afetividade neste processo possibilita uma maior eficácia (MAHONEY; ALMEIDA, 2005). Por isto, ainda neste módulo os discentes são convidados a construir um *portfólio* paralelo ao exigido como parte integrante da avaliação do módulo, chamado de “Portfólio das emoções”, em que para cada assunto abordado o discente pode escolher qualquer manifestação artística para expressar seu olhar subjetivo sobre o assunto. Os que desejarem, ao final do módulo, podem apresentar ao grupo. Emergem talentos diversos, visto que algumas pessoas preferem criar a sua própria poesia, pintura ou letra de música. É um momento de partilha mediado pela arte. Uma possibilidade de integração. Um recurso de expressão das emoções frente ao conhecimento adquirido. É, sobretudo, um momento de fomentar a motivação do discente.

Motivar o discente é ainda importante função e um grande desafio docente (SEIXAS *et al.*, 2017). As MAs colocam o aluno no papel de precursor da sua aprendizagem. O trabalho com motivação é muito importante para que os alunos se expressem, dialoguem e contribuam na construção e no desenvolvimento das competências e conhecimentos necessários para a atuação profissional. Motivar o aluno é essencial para que ele tenha mais vontade de participar e sentir-se desafiado e, conseqüentemente, fornece maior chance de eficácia com o uso de MA.

Por fim, a responsabilidade de avaliar e mensurar o desempenho dos discentes e o seu próprio, enquanto docente, requer uma atenção acurada e sensível. Em MA, como discutido no capítulo 4 (“A avaliação no contexto de Metodologias Ativas: uma proposta de descentralização dos saberes”), a avaliação é mútua. O docente avalia e é avaliado, da mesma forma que ensina e aprende, em um processo indissociável.

Mas a avaliação é sempre um momento de reflexão na prática docente. Como avaliar o discente que não se sente à vontade para discussões em grupo? Como conseguir a sua participação voluntária sem com isto gerar uma apreensão do ter-de-falar? Como avaliar o processo de formação, sem com isto classificar os discentes entre os que tem bom ou mal desempenho? Como libertar os discentes dos estigmas carregados por anos, de maus alunos? São perguntas que precisam inquietar o docente inserido nesta metodologia de ensino.

Para finalizar, o desenvolvimento da autonomia conciliada com o coletivo e a busca por uma educação que promova a visão do todo e proporcione mudanças sociais, em rede, são grandes desafios da atualidade. Portanto, há uma busca crescente de aliar metodologias inovadoras de ensino-aprendizagem, que promovam uma prática pedagógica ética, reflexiva, que transponha o treinamento estritamente técnico e que pense a formação como um diálogo entre ação-reflexão-ação (MITRE, 2008).

Assim, mesmo com tantos nós e desafios, acreditar em uma educação libertadora e com potencial para mudar sistemas e mundos é um encantamento que motiva este eterno movimento de ensinar-aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHAUS, M. T. M.; BAGIO, V. A. As Metodologias Ativas e as aproximações entre o ensino e a aprendizagem na prática pedagógica universitária. **Rev. Docência Ens. Sup.**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 79-96, 2017.

CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. M. Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade. **Cad. saúde pública.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p.1400-1410, 2004.

LEGEY A. P.; MOL A. C. A.; BARBOSA J. V.; COUTINHO C. M. L. M. Desenvolvimento de jogos educativos como ferramenta didática: Um olhar voltado à formação de futuros docentes de ciências. **Alexandria: R. Educ. Ci. Tec.**, Florianópolis, v. 5, n. 3, p. 49-82, 2012.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicol. educ.**, São Paulo, v. 20, p. 11-30, 2005.

MITRE, A. M.; SIQUEIRA-BATISTA, R.; GIRARDI-DE-MENDONÇA, J. M.; MORAIS-PINTO, N. M.; MEIRELLES, C. A. B.; PINTO-PORTO, C.; MOREIRA, T.; HOFFMANN, L. M. M. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciênc. Saúde Colet.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 2133-2144, 2008.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. DE; MORALES, O. E. T. (Eds.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. 2. ed. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. p. 15-33.

OLIVEIRA, C. C. B.; PADILHA, M. A. S. A colocação em cena docente no ensino médico em um contexto de metodologia PBL aliado a um ambiente virtual de aprendizagem. **Redin.**, Taquara, v. 6, n. 1, p. 1-4, 2017.

PAIVA, M. R. F.; PARENTE, J R. F.; BRANDÃO, I. R.; QUEIROZ, A. H. B. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE**, Sobral, v. 15, n. 2, p.145-153, 2016.

SEIXAS, E. P. A.; ARAUJO, M. V. P.; BRITO, M. L. A.; FONSECA, G. F. Dificuldades e desafios na aplicação de metodologias ativas no ensino de turismo: um estudo em instituição de ensino superior. **Turismo - Visão e Ação - Eletrônica**, Camboriú, v. 19, n. 3, p. 566-588, 2017.

SILVA, K.; GUEDES-GRANZOTTI, R. B.; CÉSAR, C. P. H. A. R.; DORNELAS, R. O jogo como ferramenta de ensino e aprendizagem em Fonoaudiologia. **Rev. Íbero-Am. Estud. Educ.**, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 78-88, 2018.

A UNIVERSIDADE COMO CENÁRIO DE MODERNIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Carla Patrícia Hernandez Alves Ribeiro César
Raphaela Barroso Guedes-Granzotti

“A Universidade ideal é aquela que aproxima seus atores da vida que desejam construir em sociedade, possibilitando a interpretação de diferentes olhares sobre um mesmo cenário” (Carla César)

Neste capítulo vamos focar nossa atenção em um tema que é dinâmico e que precisa, para ser compreendido, ser interpretado dentro do contexto sócio-histórico no qual está inserido.

Inicialmente, pode-se vislumbrar uma desarticulação entre os ensinos médio e superior no Brasil. Em ambos, há a utilização majoritária de métodos conteudistas, centrado na figura do professor – detentor do conhecimento e o estudante como um ser passivo, memorístico e mecânico (SILVA *et al.*, 2016). Qual o impacto do estudante, que sempre esteve acostumado a “ouvir o professor passar o conteúdo” para tornar-se um sujeito que busca ativamente o seu conhecimento? Podemos afirmar, sem sombra de dúvidas, é grande.

Para tanto, há de se sensibilizar os jovens para essa mudança de paradigma no ensino superior. O interessante seria uma revisitação em todos os níveis de ensino, mas para não fugirmos do escopo pretendido, vamos nos ater à Educação Superior, isto porque para adentrar no mundo do trabalho em saúde, há a necessidade, para a grande maioria desses profissionais, do ingresso em Instituições de Ensino Superior.

Na Universidade Federal de Sergipe essa sensibilização ocorre no Primeiro Ciclo do curso, nos *campi* Lagarto e Sertão, cujos estudantes ingressam em turmas heterogêneas para a configuração de turmas. Assim, os estudantes da área da Saúde (Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia e Terapia Ocupacional) cursam em pequenos grupos, como já descrito anterior-

mente, os módulos de ensino e aprendizagem. É lá que apreendem os primeiros constructos das metodologias ativas (MAs).

E por que formar jovens mais autônomos, em ambientes de maior colaboração e com maior criticidade? Porque estamos inseridos em uma sociedade tida como a do conhecimento, em virtude do incremento da informação, das tecnologias e da valorização da solução de problemas complexos. No entanto,

(...) Para que as Metodologias Ativas façam a diferença no ensino superior, sua utilização deve estar integrada aos objetivos de formação profissional, ao protagonismo do aluno e a uma atitude de mediação pedagógica do professor (MASETTO, 2018, p. 650).

E esse é um grande desafio, em qualquer que seja o método de educação (tradicional, ativa, presencial ou a distância): ter um Projeto Político Pedagógico de um curso (PPC) construído de forma que todos os atores envolvidos estejam ativamente envolvidos tanto na sua construção, quanto na execução e em sua avaliação. Gomes e Vazquez (2020) comentaram que para a consolidação de um PPC há de se instigar a gestão democrática, o incentivo à ecologia de saberes, a ampliação do pertencimento social da Universidade no território de sua localização; bem como o conhecimento dos limites e das possibilidades de produção coletiva.

Não é sem motivo que o projeto pedagógico é chamado de “político”. As congruências entre o almejado e o alcançado é que serão os indicadores de seu sucesso, bem como a conquista de um leque de relações interinstitucionais com as secretarias da saúde, da educação, do trabalho entre outras, possibilitando a aproximação dos problemas reais, a discussão desses cenários e o seu enfrentamento com soluções criativas. E tudo isto não se faz sozinho, mas com intenção e motivação para a mudança por parte de todos os envolvidos.

O estabelecimento de alianças, de comprometimento e de senso crítico permitem a ressignificação da realidade. Cabe aqui um destaque

que nos parece importante salientar, que diz respeito ao pertencimento da sociedade no âmbito da Universidade, tendo em vista que a cada quatro anos, novos gestores ocupam os cargos das alianças previamente estabelecidas. Tendo-se esse desafio, o projeto político pedagógico do curso (PPC) precisa ouvir e estar em consonância com o seu entorno, em plena sintonia com as Políticas Públicas, favorecendo sua consolidação e, ao mesmo tempo, sendo flexível para as novas conjunturas políticas, além de os avanços técnico-científicos e tecnológicos do mundo contemporâneo.

Assim, tivemos um avanço na Educação Superior que passou dos currículos mínimos para as Diretrizes Curriculares Nacionais. Mais do que estabelecer a carga horária mínima e os conhecimentos que deveriam ser adquiridos, houve a preocupação na formação de competências e habilidades profissionais. No âmbito da saúde, as novas diretrizes reforçam uma formação que fortaleça o Sistema Único de Saúde (SUS) visando, dentre vários princípios que o constituem, a integralidade da atenção e a interdisciplinaridade das ações em saúde.

Pode-se explicar a mudança desse paradigma a partir do exposto no relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors, em 1996. O ponto de partida da Comissão deu-se pela discussão da relação entre o processo de globalização, o discurso da pós-modernidade e a Educação, sugerindo que a Educação esteja alicerçada em quatro princípios, a saber (DELORS *et al.*, 2003):

1. **Aprender a conhecer**—o aumento do conhecimento permite um olhar plural de uma determinada situação ou problema, além de despertar a curiosidade intelectual e estimular a criticidade para a tomada de decisões. Nas MAs, em especial, na aprendizagem baseada em problemas, situações-problemas (casos ou *cases*) são oferecidas para que objetivos de aprendizagem sejam investigados e discutidos em pequenos grupos. Nesse momento, os estudantes discutem porque um autor

acha que “A” é um evento importante para uma determinada situação e outro autor que “B” é fundamental, contrapondo-se a uma determinada concepção teórica. É um momento em que a hipótese, a reflexão sobre novos pensamentos e ideias são incitadas, para que haja a aquisição e, porque não dizer, a idealização de novos instrumentos para o conhecimento.

2. **Aprender a fazer**—na prática (quer seja simulada ou em situação real) poder agir sobre o meio envolvente possibilita a aquisição das habilidades e competências profissionais. Essa prática, obviamente, deve ser subsidiada cientificamente e, por tal motivo, tanto na aprendizagem baseada em problemas quanto na problematização, o processo de fazer e refletir sobre a prática, a avaliação do que foi feito e o realinhamento estratégico são exercícios contínuos e necessários para o trabalho, quer seja no âmbito individual, quando por exemplo, um profissional da saúde atende seu paciente em seu consultório; quer seja coletivamente, quando o discute com demais profissionais estabelecendo prioridades no atendimento, abrangendo o seu fazer de forma coletiva, o que permite também o alcance do próximo pilar;
3. **Aprender a viver junto**—aqui, faz-se fundamental a participação e a cooperação com o Outro e, para tanto, é preciso estabelecer o respeito nas relações, aprender a ter uma escuta ativa, compreendendo que todos os envolvidos (quer seja o estudante, o seu colega, o seu tutor, o seu paciente e família entre outros) tem percepções diferentes do mundo e, portanto, os conflitos podem coexistir, sendo necessário mediá-los e resolvê-los para que o trabalho possa ser harmonioso e pacífico. Nas MAs o estudante é exposto a este desafio, desde as séries iniciais, ao trabalho coletivo, quer seja no respeito pelo estudo que o outro fez sobre um determinado tema, quer seja na divisão de trabalhos a serem realizados na comunidade, de forma a prepara-lo para o trabalho interdisciplinar em Saúde. O sucesso, quando obtido, não é de um, é da equipe;

4. **Aprender a ser**—este pilar integra e completa os demais pilares, estimulando-se o desenvolvimento integral do sujeito, sua autonomia, seu discernimento e sua responsabilidade, valorizando suas potencialidades, bem como possibilitando que lapide suas dificuldades. Nas MAs, esse é um exercício constante e, mediante as dificuldades encontradas, há momentos de encontros individuais com o tutor (que em nossa Universidade chamamos de consultorias), de refazer suas atividades (quando escritas), de apoio psicopedagógico mediante dificuldades na aprendizagem, ou seja, esse aprendizado requer uma grande rede de apoio, que vai desde a ajuda de um colega, passando pelo seu tutor, coordenador do ciclo (ou ano, no ensino tradicional), apoio da Universidade e, principalmente, pela motivação e autorreflexão do próprio estudante. É um caminho que exige esforço, disciplina e motivação, com a recompensa do reconhecimento profissional e pessoal.

Uma formação pautada nos quatro pilares da educação, em especial para os profissionais da Saúde, de acordo com Nascimento e Oliveira (2010), pode colaborar na aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades e atitudes indispensáveis na atuação na Saúde Pública. Para tanto, há a premência de que o corpo docente e discente, bem como os gestores estejam dispostos para a mudança e esforcem-se nessa tarefa, como afirmado por Masetto (2018).

Se é pelo Outro que aprendemos e constituímos-nos, boas relações favorecerão o aprendizado, quer seja na Educação tradicional quer na Ativa. No entanto, parece-nos que o trabalho em pequenos grupos a partir de questões importantes e reais para aquela determinada realidade, o enfrentamento desses problemas desde o ingresso do estudante na Universidade aproximando a teoria da prática e o trabalho colaborativo aceleram a construção de um profissional cidadão.

Gonçalves (2012), com o objetivo de analisar quais as contribuições da formação universitária para uma atuação como profissional-cidadão,

aplicou questionário a egressos de dois cursos superiores: Medicina e Pedagogia. Para os médicos participantes, os aspectos mais importantes para a sua formação foram as atividades práticas, o contato com os docentes e as vivências universitárias. Já os pedagogos revelaram as vivências universitárias, a formação crítica e reflexiva e a forte fundamentação teórica. Ambos apresentaram autopercepção de sua atuação em direção a uma sociedade mais humana e ética, enfatizando que houve uma forte relação entre a formação acadêmica e a atuação profissional.

E não é isso que o mundo contemporâneo precisa: de profissionais competentes, éticos, críticos, reflexivos, que humanizam suas práticas, pautados na ética profissional?

Creemos que dificilmente teríamos alguém que respondesse negativamente ao questionamento acima. Reafirmamos o exposto por Vieira e Radke (2019, p. 6051), quando argumentaram que “(...) a educação profissional precisa ser tratada como processo educativo ampliado e relacionado com as exigências do mundo do trabalho”.

No entanto, os enfrentamentos para tais resultados são de diversas naturezas. Por um lado, temos no Nordeste uma realidade econômica bastante diferente do Sul e Sudeste do Brasil. Em outubro de 2019, a Universidade Federal de Sergipe divulgou relatório das condições socioeconômicas de seus estudantes, revelando que

Os dados fornecidos pela PNAD 2018 mostram de forma inequívoca que a renda per capita domiciliar da população sergipana é baixa e insuficiente para arcar com despesas de educação privada em qualquer nível de ensino, e não apenas no ensino superior, razão pela qual é cada vez mais estratégica, para a superação do hiato educacional, o fortalecimento da rede pública de ensino nos diferentes níveis e, de forma particular, no tocante à expansão de vagas no ensino superior público (p. 5 e 6).

Assim, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes são mais profundas do que as dificuldades enfrentadas por qualquer estudante universitário, no que diz respeito à demanda alta de estudos necessária

para se tornar um profissional da Saúde. Precisa enfrentar a dificuldade para seu sustento, aquisição de materiais e acervos bibliográficos para seus estudos, além de recursos tecnológicos, como computadores, por exemplo. Sem o auxílio de programas como o Reuni e a política de cotas, o acesso à Educação Superior seria mais difícil, segundo o informe supracitado.

Mas a Educação tem algo de inspirador para esse cenário: apesar de todas as dificuldades, alunos cotistas, quando comparados a não cotistas, apresentaram desempenhos acadêmicos similares e, em alguns *campi*, os cotistas tiveram desempenhos ainda melhores (UFS, 2019).

Outro aspecto a ser salientado diz respeito à influência da tecnologia na Educação. Oliveira; Casagrande; Galerani (2016), em estudo bibliográfico, salientaram as mudanças advindas da tecnologia na vida humana. O desenvolvimento de máquinas contribuiu para o surgimento da Revolução Industrial, ampliando as obras públicas e as cidades, de forma geral. Quando aplicada na Educação, possibilitou o surgimento de uma nova forma de linguagem (a digital), além de possibilitar maior divulgação do conhecimento, estando atrelado à isso a “era da informação”, facilitando assim a construção do conhecimento e a aprendizagem.

Pinto e Leite (2020) ratificaram o exposto acima, afirmando que as tecnologias digitais funcionam como mediadoras importantes nos processos de ensino e aprendizagem na Educação Superior, podendo ser utilizados dois tipos de tecnologias: as **não oficiais**, que são aquelas utilizadas pelos estudantes por escolha própria, a depender de suas necessidades, geralmente com diferentes formatos multimídia (desde o uso de aplicativos sociais como o *Facebook* e o *Whatsapp*, como *softwares* para: criar textos (*Word*); vídeos; ler documentos eletrônicos (eBook ou eTextbook;), uso da internet para pesquisa em sites de busca e dispositivos de arquivamento das mídias digitais, como o *Dropbox*, entre outros) e as **oficiais**, que são aquelas empregadas pela Instituição de Ensino Superior (IES) ou então sugeridas pelos docentes (como *e-mail* institucional; documentos eletrônicos (eBook ou eTextbook; e *PowerPoint*; sites de pesquisa bibliográfica; sistema de gestão da aprendizagem como o

Moodle ou ainda algum *software* específico de uma unidade curricular). As autoras concluíram que tais recursos tecnológicos voltados para a Educação possibilitaram, aos estudantes, suporte à autonomia na gestão e flexibilidade do tempo e locais dedicados ao estudo, à comunicação interpessoal (entre os estudantes e destes com o tutor), ao acesso facilitado aos materiais de estudo, aos dados de pesquisa e ao compartilhamento de informações e materiais.

Frente aos avanços tecnológicos, é possível, no ensino superior, mediações de educação a distância (EaD) com uso de interfaces tecnológicas. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação N° 9.394/96, que foi regulamentada em 20 de dezembro de 2005, explicita em seu artigo 80, que “(...) O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Esse artigo foi regulamentado em 25 de maio de 2017, pelo Decreto N° 9.057, apresentando no artigo 2º, que as IES precisam se responsabilizar pelas condições de acessibilidade que “devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados”. Esta recomendação é de extrema importância, tendo em vista que caso isso não seja possível, haverá exclusão do estudante e, portanto, falta de equiparidade.

Já a Resolução CNE/CSE N° 1/2016, estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de programas e cursos de Educação Superior na modalidade a distância, não fazendo restrições a uma determinada área. Isto implica dizer que os cursos da saúde podem, legalmente, ser oferecidos em sua totalidade, à distância. No entanto, essa área prevê contato direto dos usuários com os profissionais da saúde, podendo incorrer em risco à vida quando não houver qualificação profissional para a execução dessa atividade laboral, como afirmado por Humerez *et al.* (2019), em relação à Enfermagem.

Frente ao exposto, o Conselho Nacional de Saúde posicionou-se contrário à oferta à distância dos cursos da Saúde, promulgando seu posicionamento pelas Resoluções N°515/2016 e 569/2017. Compartilhamos desse posicionamento, embora enfatizemos que recursos tecnológicos

devam ser utilizados no Ensino Superior, tendo em vista que esta é uma via sem volta. Caso queiramos profissionais capacitados para o mercado de trabalho, a tecnologia precisa permear a sua formação profissional.

Gossenheimer; Castro; Carneiro (2017) comentaram que o desempenho de estudantes não se diferenciaram quando comparadas as modalidades a distância e presencial, porém elencaram aspectos positivos e negativos. Em relação aos positivos, relataram a inovação, a comodidade, a facilidade de comunicação e o acesso aos materiais. Quanto aos negativos, relataram a sobrecarga de trabalho dos participantes (tanto instrutores quanto alunos).

Melo e Oliveira (2019, p. 13), fazendo um paralelo da Educação com a Revolução Industrial 4.0, comentaram que na

Educação 4.0 - O aluno passa a viver a experiência da aprendizagem por meio de projetos colaborativos, nos quais os professores e colegas atuam juntos. Os recursos disponíveis na escola passam a ser usados de maneira criativa e novas estratégias são baseadas nas metodologias ativas para as atividades em sala de aula.

Assim, parece-nos pertinente afirmar que os cursos da UFS que utilizam as MAs, em especial, os do campus Lagarto, Sergipe, onde há a oferta de oito cursos da Saúde estão à frente de uma Universidade que pretende inserir-se no cenário de modernização das práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Decreto N° 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o art. 80 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. **Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Resolução N° 515, de 7 de outubro de 2016.** Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Resolução N° 569, de 8 de dezembro de 2017.** Brasília: Ministério da Saúde, 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CSE N° 1/2016, estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de programas e cursos de Educação Superior na modalidade a distância. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/34891-resolucoes-cne-ces-2016>. Acesso em: 25 maio 2020.

DELORS, J.; et al. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GOMES, M. O.; VAZQUEZ, D. A. Projeto acadêmico e gestão democrática no ensino superior público: o caso da UNIFESP-campus Guarulhos. **RECIIS**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 3347086, 2020.

GONÇALVES, M. L. **Relação entre formação universitária e exercício profissional-cidadão:** a avaliação de médicos e pedagogos egressos da Unicamp. 183f. 2012. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GOSENHEIMER, A. N.; CARNEIRO, M. L. F.; CASTRO, M. S. ESTUDOS Comparativos entre educação a distância e presencial em cursos da área da saúde: uma revisão. **EmRede – Rev. Educ. Distânc.**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 73-90, 2017.

HUMEREZ, D. C.; SILVA, M. C. N.; OHL, R. I. B.; JANKEVICIUS, J. V.; DIAS, O. V.; BORGES, R. F. Normativas regulatórias dos cursos de enfermagem a distância: ações e reações do Conselho Federal de Enfermagem. **Enferm. foco**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 142-148, 2019.

MASETTO, M. T. Metodologias ativas no ensino superior: Para além da sua aplicação, quando fazem a diferença na formação de profissionais?. **Rev. e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 650-667, 2018.

MELO, M. S. S.; OLIVEIRA, E. A. A. Q. Educação a distância: desafios da modalidade para uma Educação 4.0. **Rev. interdisciplin. tecnol. educ.**, Boituva, v. 5, n. 1, p. 15, 2019.

NASCIMENTO, D. D. G.; OLIVEIRA, M. A. C. Reflexões sobre as competências profissionais para o processo de trabalho nos Núcleos de Apoio à Saúde da Família. **Mundo Saúde**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 92-96, 2010.

OLIVEIRA, J.; CASAGRANDE, N. M.; GALERANI, L. D. J. A evolução tecnológica e sua influência na educação. **Rev. Interface Tecnol.**, Taquaritinga, v. 13, n. 1, p. 23-38, 2016.

PINTO, M.; LEITE, C. As tecnologias digitais nos percursos de sucesso acadêmico de estudantes não tradicionais do Ensino Superior. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, p. 24, 2020.

SILVA, R. M. S.; AMAURO, N. Q.; SOUZA, P. V. T; RODRIGUES FILHO, G. A democratização de ingresso ao ensino superior nas instituições brasileiras. **Atas CIAIQ2016**, São Paulo, v. 1, p. 962-970, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Radar número 4 – Desempenho acadêmico, cotas e condições socioeconômicas dos estudantes da UFS: o que os dados mostram?** São Cristóvão: UFS, 2019.

VIEIRA, J. A.; RADKE, C. L. Perspectivas da educação profissional diante do contexto atual do mundo do trabalho. **RBEPT**, Natal, v. 1, n. 16, p. 6051, 2019.

A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DE METODOLOGIAS ATIVAS: UMA PROPOSTA DE DESCENTRALIZAÇÃO DOS SABERES

Rodrigo Dornelas

Carla Patrícia Hernandez Alves Ribeiro César

“Para que as luzes do outro sejam percebidas por mim devo por bem apagar as minhas, no sentido de me tornar disponível para o outro” (Mia Couto)

As metodologias ativas (MAs) de ensino e aprendizagem pressupõem que o estudante tenha autonomia e seja responsável por sua formação. Assim, todo o conteúdo apresentado é baseado nas competências, habilidades e atitudes em que o estudante deve adquirir para se formar. Quando a formação é pautada nessas três esferas, a avaliação precisa seguir alguns aspectos que diferem do ensino tradicional. É inadequado pensar o estudante como protagonista de sua formação, realizando uma avaliação somativa e estritamente conteudista, porque como protagonista da sua formação, apesar de alcançar os objetivos de aprendizagem, ele tem como opção trilhar novos caminhos, apresentar novos rumos para a resolução de problemas novos ou antigos. Deste modo, um dos percalços nas ditas metodologias de ensino e aprendizagem inovadoras é o processo de avaliação.

O primeiro passo é que a avaliação seja condizente com o conteúdo abordado e com os objetivos de aprendizagem colocados para os estudantes, que, também, podem ou devem ser modificados tanto em virtude da demanda da turma quanto contextualizados com ela.

Assim, uma avaliação deve ser realizada de modo formativo, que possa acompanhar o percurso do estudante ao longo do processo de aprendizagem. A produção de materiais como *portfólios*, segundo Gomes *et al.* (2010), e de mapas conceituais e mentais, como citado por Oliveira (2010), por exemplo, contribuem não só para a organização

do conteúdo para posterior pesquisa do estudante, mas também para que o tutor tenha elementos que possam nortear o percurso proposto pelo estudante.

A opção por produção de material gráfico não se deve ater a uma única opção, mas sim considerar o que otimizará o aprendizado. Priorizam-se as ferramentas que serão de fácil acesso e que terão sentido para o estudante.

O que a literatura tem demonstrado é que quanto mais participativo e crítico o estudante é nas sessões tutoriais (STs), melhor será o seu desempenho nas atividades que envolvem as habilidades e práticas, evidenciando que a avaliação formativa e processual favorecem um melhor desempenho ao futuro profissional, no caso em questão, da Saúde (OLIVEIRA-BARRETO *et al.*, 2017). Faz-se necessário, portanto, “priorizar o que realmente importa na avaliação” (GOMES *et al.*, 2010, p. 394).

Como protagonista do processo de ensino-aprendizagem o estudante deve também avaliar o seu percurso, deste modo a auto-avaliação é imprescindível no processo de descentralização do saber. Deste modo, a avaliação deve contemplar a percepção do estudante sobre seu desempenho durante determinado módulo, para que assim sejam apontados os pontos que precisam ser aprimorados ou os objetivos de aprendizagem que já estão contemplados com o material produzido. O aprendizado é dinâmico, como a vida é dinâmica, “(...) *o que ela quer da gente é coragem*”, como já dizia Guimarães Rosa.

O processo de avaliação nesses moldes desloca o caráter punitivo das avaliações e traz à tona os obstáculos para a aprendizagem que devem ser modificados e retomados para a construção do saber e formação do estudante, principal elemento nesse processo. Essa construção é dialogada na tríade tutor-estudante-turma. É e deve ser considerada como uma importante ferramenta de autorreflexão, uma vez que o estudante analisa se consegue trazer elementos já observados, ou até mesmo vivenciados, para contribuir com a ampliação de determinado tema de estudo, possibilitando expor seus conhecimentos prévios, se fez um estudo prévio adequado, se conseguiu sintetizar os principais

conceitos do problema, se argumentou e contra-argumentou com subsídios técnico-científicos, entre outros.

Retomando, foram supramencionados dois aspectos necessários nas avaliações em contextos ativos de ensino e aprendizagem: a construção de materiais de acompanhamento formativo e a auto-avaliação do estudante e, agora será abordada o terceiro aspecto, a avaliação da turma. A turma conduzirá o aprendizado de acordo com as colocações de seus componentes. Para que a turma se torne um grupo, é necessário saber escutar o silêncio, respeitar o Outro, desenvolver a capacidade de escuta e a habilidade de entender os turnos dialógicos. Tais características são imprescindíveis para que todas e todos tenham seu lugar de fala respeitado, seu conhecimento prévio contemplado e o aprendizado construído de forma coletiva e generosa.

O tutor, em seu papel de mediador, também deve ser avaliado pela turma, de forma a considerar se a sua postura é de facilitador ou dificultador nas relações dos estudantes. Assim, ao receber as avaliações realizadas pelos estudantes, precisa refletir, a cada grupo que media, o que precisa mudar ou aprimorar para que a interação seja aprimorada. Outro aspecto a ser considerado é a avaliação das situações problema (SP), tanto pelos estudantes quanto pelo tutor.

Os estudantes avaliam as SPs quanto à facilidade para: identificar as questões e os objetivos de aprendizagem, as hipóteses, sua resolubilidade e o tempo a ele destinado (se o tempo foi ou não exequível), se foi ou não motivador entre outros.

Já o tutor as avalia identificando se os objetivos previamente estabelecidos foram alcançados pelos estudantes, se geraram ampla e diversificada discussão, se foi ou não complexo o suficiente para um olhar plural sobre a realidade, sempre contemplando os aspectos biopsicossociais que envolvem os eventos em Saúde. O ideal é que haja uma Comissão de SPs, tendo em vista a importância da avaliação deste instrumento no *problem based learning* (PBL ou na aprendizagem baseada em problemas, já apresentada no primeiro capítulo deste livro).

E, por fim, os estudantes avaliam o módulo como um todo, envolvendo desde as STs, as Habilidades, as Práticas de Ensino na Comunidade e os Estágios Supervisionados. Esta avaliação é geralmente realizada no final do módulo, de forma a propiciar que o Núcleo Docente Estruturante do Curso e a Comissão Setorial de Avaliação (que faz parte da Avaliação Institucional) possam analisar os resultados obtidos e realizar discussões, quer sejam no âmbito do próprio Curso, intercursos e *intercampi*. O objetivo não é expor as fragilidades, mas pensar, coletivamente, nas soluções para um ensino superior em Saúde de qualidade.

Todo esse processo de avaliação tem como objetivo aprimorar o processo de aprendizagem e, para isso, exige de todas e todos os envolvidos maturidade para considerar os aspectos relevantes, responsabilidade para propor mudanças que possam gerar impactos positivos no processo de formação dos estudantes e generosidade para que os futuros estudantes possam usufruir determinados apontamentos realizados nas avaliações.

O ensino e a avaliação devem estar centrados, em nosso ponto de vista, no diálogo e na amorosidade, conforme defendido por Paulo Freire (1987, 1996_{a,b}). Deste modo a avaliação é realizada com afeto, considerando o lugar de fala, o conhecimento prévio e a disponibilidade do outro em demonstrar o que sabe para os outros, generosidade é a palavra-chave no processo de ensino-aprendizagem em MAs.

Assim, apoiamos Toniolo (2010), quando afirmou que na perspectiva freiriana há a instigação da (re)criação, (re)invenção, da (re)descoberta de novas formas de (re)educar, para que os conceitos deixem de ser discursos e passem a ser atitudes efetivas que estejam próximas de nossos princípios.

Além disso, é um processo complexo e realizado de forma processual, ampliando o olhar do educador e rompendo, no caso das MAs, com o “tradicional, isto é, tem levado o discente a desenvolver habilidades, competências e construção dos saberes”, como afirmado por Dias-Lima *et al.* (2019).

Para facilitar os processos avaliativos utilizados no curso de Fonoaudiologia do campus Lagarto, no anexo, podem ser visualizadas as planilhas norteadoras da avaliação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DIAS-LIMA, A.; SILVA, M. C.; RIBEIRO, L. C. V.; BENDICHO, M. T.; GUEDES, H. T. V.; LEMAIRE, D. C. Avaliação, ensinagem e metodologias ativas: uma experiência vivenciada no componente curricular mecanismos de agressão e de defesa, no curso de Medicina da Universidade do Estado da Bahia, Brasil. **Rev. bras. educ. med.**, Brasília, v. 43, n. 2, p. 216-224, jun. 2019.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996b.

GOMES, A. P.; et al . Avaliação no ensino médico: o papel do portfólio nos currículos baseados em metodologias ativas. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, p. 390-396, set. 2010.

OLIVEIRA, G. A. Uso de metodologias ativas em educação superior. In: CECY, C.; OLIVEIRA, G. A.; COSTA, E. (Org.). **Metodologias ativas: aplicações e vivências em educação farmacêutica**. Brasília: Associação Brasileira de Ensino Farmacêutico e Bioquímico, 2010. p. 11-33.

OLIVEIRA-BARRETO, A. C.; GUEDES-GRANZOTTI, R. B.; DOMENIS, D. R.; PELLICANI, A. D.; SILVA, K.; DORNELAS, R.; CÉSAR, C. P. H. A. R. Métodos de avaliação discente em um curso de graduação baseado em metodologias ativas. **Rev. Íbero-Am. Estud. Educ.**, Araraquara, v. 12, n. 2, p. 1005-1019, 2017.

TONIOLO, J. M. S. **Diálogo e amorosidade em Paulo Freire: dos princípios às atitudes na formação de professores**. 106f. 2010. Dissertação [Mestrado em Educação], Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul.

ANEXOS

AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE PELO TUTOR (AO FINAL DE CADA SESSÃO TUTORIAL)		FICHA A
Tutor	Ciclo	
Módulo	Problema N°	
Nome do Problema		
ITENS		
SESSÃO DE ABERTURA	2. Discutir o problema	
Passos 1 a 5	2.1. Demonstra habilidade de identificar questões	
	2.2. Utiliza conhecimentos prévios	
	2.3. Demonstra capacidade de gerar hipóteses	
	2.4. Demonstra capacidade de sintetizar e expor ideias de forma clara e organizada	
Dinâmica do grupo	4. Interação no trabalho em grupo	
Passos 1 a 5	4.1. Pontualidade	
	4.2. Capacidade de desempenhar o papel (membro do grupo, coordenador ou secretário)	
	4.3. Relacionamento interpessoal efetivo (tutor, colegas, pacientes)	
	4.4. Capacidade de criticar e receber críticas (pontos fortes e fragilidades)	
SESSÃO DE FECHAMENTO	1. Solucionar o problema	
Passos 6 e 7	1.1. Demonstra estudo prévio trazendo informações pertinentes aos objetivos propostos	
	1.2. Demonstra capacidade de sintetizar e expor informações de forma clara e organizada	
	1.3. Apresenta atitude crítica em relação às informações trazidas	
Dinâmica do grupo	3. Interação no trabalho em grupo	
Passos 6 e 7	3.1. Pontualidade	
	3.2. Capacidade de desempenhar o papel (membro do grupo, coordenador ou secretário)	
	3.3. Relacionamento interpessoal efetivo (tutor, colegas, pacientes)	
	3.4. Capacidade de criticar e receber críticas (pontos fortes e debilidades)	

AUTO-AVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO DO GRUPO TUTORIAL APLICADA DUAS VEZES DURANTE O MÓDULO			FICHA B
1ª VEZ ENTRE O 4º E O 6º PROBLEMA		2ª VEZ NO PENÚLTIMO PROBLEMA	
Aluno:			
Tutor:	Ciclo:	Grupo:	
	Avaliação nº:	Data:	
Módulo:		Problema do nº ao nº	
Dinâmica Tutorial	AVALIAÇÃO DA HABILIDADE DE...	Auto conceito	Conceito S/ grupo
	Código: 0=insuficiente 1=fraco 1,5=médio 2= bom 3= ótimo	0 a 3	0 a 3
Passos 6 e 7	1. Solucionar os problemas		
	1.1. Demonstra estudo prévio trazendo informações pertinentes aos objetivos propostos		
	1.2. Demonstra capacidade de sintetizar e expor informações de forma clara e organizada		
	1.3. Apresenta atitude crítica em relação às informações trazidas		
Passos 1 a 5	2. Discutir o problema	0 a 3	0 a 3
	2.1. Demonstra habilidade de identificar questões		
	2.2. Utiliza conhecimentos prévios		
	2.3. Demonstra capacidade de gerar hipóteses		
	2.4. Demonstra capacidade de sintetizar e expor ideias de forma clara e organizada.		
Dinâmica do grupo Passos 6 e 7	Código: 0=insuficiente 1=fraco 2=médio 3= bom 4= ótimo	0 a 4	0 a 4
	3. Interação no trabalho em grupo		
	3.1. Pontualidade		
	3.2. Capacidade de desempenhar o papel (membro do grupo, coordenador ou secretário)		
	3.3. Relacionamento interpessoal efetivo (tutor, colegas, pacientes)		
	3.4. Capacidade de criticar e receber críticas (pontos fortes e debilidades)		

TOTAL		
Aponte um ponto positivo e um negativo concernente às habilidades de solucionar os problemas e de discutí-los, bem como os concernentes à dinâmica do trabalho em grupo.		
A Avaliação do TUTOR pelo aluno deverá ser aplicada no mesmo dia da Ficha B		

AVALIAÇÃO DO PROBLEMA PELO ALUNO E TUTOR APLICADA AO FINAL DE CADA TUTORIAL					FICHA C
Ciclo:	Grupo:	Data:	Tutor (T)	Aluno (A)	
Módulo:					
Nome do problema:				Nº do problema	
Código: 0=insuficiente 1=fraco 2=médio 3=bom 4=ótimo				Pontuação	
ITENS AVALIADOS					
1. Houve facilidade para identificar as questões dos problemas (T e A)					
2. Houve facilidade para levantar hipóteses (T e A)					
3. Houve facilidade para estabelecer os objetivos do estudo (T e A)					
4. Houve facilidade para resolver o problema (T e A)					
5. O problema estimulou a discussão em grupo (passos 3 e 7 - T e A)					
6. O problema abordou as questões biopsicossociais (T e A)					
7. Os objetivos educacionais planejados no módulo para o problema foram elencados (T)					
8. O problema motivou o estudo individual (A)					
9. O tempo disponível para a resolução dos problemas foi adequado (A)					
10. Como avalia o desempenho do Aluno Coordenador neste problema, considerando as atribuições definidas para essa função? (A)					
11. Como avalia o desempenho do Aluno Secretário neste problema, considerando as atribuições definidas para essa função? (A)					
12. Quais os recursos de aprendizagem utilizados? (A)				SIM	NÃO
a. Livro texto					
b. Periódicos					
c. Consultores oficiais					
d. Consultores não-oficiais					
e. Internet					
f. Recursos audiovisuais					
g. Outros. Especifique:					
13. Sugestões concernentes ao trabalho com os problemas:					

AVALIAÇÃO DO MÓDULO		FICHA D
ATENÇÃO: Esta ficha é utilizada pelo aluno e deverá ser aplicada no 1º tutorial do módulo seguinte		
Ciclo:	Grupo:	Data:
Módulo:		
I. Conteúdo do Módulo quanto	COMENTÁRIOS	
1. A sequência e organização		
2. A programação proposta		
3. Ao aprofundamento dos conteúdos repetidos		
4. As palestras		
5. As atividades de habilidades		
6. O treinamento de atividades práticas		
7. Os objetivos educacionais foram alcançados		
II. Organização do Módulo		
1. Cronograma das atividades laboratoriais		
2. Cronograma de atividades clínicas		
3. Tamanho dos grupos de práticas		
4. Tempo para atividades tutoriais		
5. Tempo para as atividades clínicas		
6. Tempo para o estudo individual		
III. Sistema de Avaliação		
1. Auto-avaliação		
2. Do grupo tutorial		
3. Do aluno pelo tutor		
4. Da avaliação cognitiva		
5. Das atividades práticas		
6. Da avaliação do tutor		
IV. Recursos Materiais		
1. Horário de funcionamento da biblioteca		
2. Espaço da biblioteca		
3. Conforto do ambiente da biblioteca		
4. Quantidade e qualidade de livros		
5. Quantidade e qualidade dos periódicos		
6. Horário de funcionamento dos laboratórios		

7. Disponibilidade de equipamentos dos laboratórios	
8. Quantidade e qualidade dos equipamentos dos laboratórios	
9. Agendamento dos laboratórios	
10. Laboratório de Habilidades Clínicas	
11. Laboratório de Informática	
V. Recursos Humanos	
1. Disponibilidade dos docentes	
2. Disponibilidade dos funcionários/técnicos	

AVALIAÇÃO DO TUTOR PELO ALUNO APLICADA DUAS VEZES DURANTE O MÓDULO		
1ª VEZ ENTRE O 4º E O 6º PROBLEMA		
		2ª VEZ NO PENÚLTIMO PROBLEMA
Tutor:	Ciclo:	Grupo:
		Avaliação n°:
Módulo:		Data:
ITENS AVALIADOS	Código: 0=insuficiente 1=fraco 2=médio 3= bom 4= ótimo	
	COMENTÁRIOS	
Pontuação		
1. Pontualidade		
2. Apresentação pessoal		
3. Capacidade de receber críticas		
4. Capacidade de criticar com objetividade		
5. Conhecimento dos objetivos do módulo		
6. Capacidade de estimular o interesse pelo conteúdo da atividade		
7. Capacidade de auxiliar os estudantes para atingir os objetivos do módulo		
8. Capacidade de estimular o desenvolvimento do raciocínio dos estudantes		
9. Incentivo no uso de recursos (material de referência, serviços de saúde, comunidade e outros)		
10. Estímulo à participação ativa de todos os estudantes no grupo tutorial		
11. Facilitador do relacionamento positivo interpessoal no grupo		

12. Percepção das necessidades individuais dos alunos		
13. Desembaraço e segurança nas discussões dos grupos tutoriais		
Ponto Positivo		
Ponto Negativo		

METODOLOGIAS ATIVAS: CONTRIBUIÇÕES E DIFICULDADES PARA OS DISCENTES

*Pablo Jordão Alcântara Cruz
Nathália Monteiro Santos*

“Diga-me e eu esquecerei, ensina-me e eu poderei lembrar, envolva-me e eu aprenderei.” (Benjamin Franklin)

Ao ingressar no ensino superior, o discente observa muitas mudanças, desde as mais básicas na rotina diária até as mais complexas como o desenvolvimento de habilidades profissionais para a futura atuação no mercado de trabalho. Essas mudanças fazem parte deste processo de transição no ciclo da vida, sendo observada uma carga emocional forte e que, se não acompanhada, muitas vezes, podem desencadear complicações que afetam a rotina acadêmica e a vida do indivíduo.

Dentre essas mudanças, há de se pesar a metodologia de ensino proposta pela instituição de ensino superior. Este capítulo pretende narrar os desafios de dois discentes que se formaram em Fonoaudiologia, no Campus de Lagarto da Universidade Federal de Sergipe, que utiliza integralmente as Metodologias Ativas (MAs) de Ensino como estratégia pedagógica.

A maioria dos discentes calouros não tem um entendimento do que seja “metodologia ativa”, pois passaram a maior parte de suas vidas expostos ao método tradicional. Isso configura, para muitos, como um problema ao se deparar com uma maneira diferente de se obter o conhecimento.

As MAs retiram o estudante de uma aprendizagem passiva e o coloca em uma posição de protagonismo, aguçando suas capacidades críticas e analíticas e desenvolvendo competências e habilidades necessárias para resoluções de problemas. Por diversas vezes surgem questionamentos como observado no quadro 1, o que é natural já que muitos discentes não tiveram algum contato (teórico ou prático) com esses métodos anteriormente.

Quadro 1. Questionamentos frequentes de universitários ao ingressarem no ensino com metodologias ativas.

- *Será que irei me adaptar a este novo método?*
- *Como aprenderei?*
- *Esta metodologia funciona?*
- *Quais as diferenças entre um profissional formado pelo modelo tradicional e outro pelas metodologias ativas?*

Ao longo da graduação, as respostas a esses questionamentos são construídas, o discente descobre novos meios de aprendizagem notando o funcionamento da metodologia nos seus saberes, contudo há uma necessidade de dedicação contínua para que isto aconteça. Em um estudo sobre atitudes promovidas por meio da metodologia ativa para a vida profissional, o trabalho em equipe, a responsabilidade e o raciocínio crítico foram as três atitudes de maior destaque (MENDES *et al.*, 2017).

Após sair da Universidade, pensar criticamente além da sua área de atuação, perceber o indivíduo de forma global e saber discutir em equipe são diferenciais do profissional das MAs. Assim, um ponto notável é o perfil profissional formado com esse tipo de metodologia para o desenvolvimento da aprendizagem continuada.

Segundo Mitre *et al.* (2008), a graduação tem uma duração curta para um profissional que poderá atuar por décadas, sendo que nesse período os conhecimentos e competências vão sendo transformados, assim, sendo necessário a construção de uma formação que torne o indivíduo apto a “aprender a aprender” constantemente. Com isso, esse método permite o desenvolvimento da habilidade autodidata e da aprendizagem continuada.

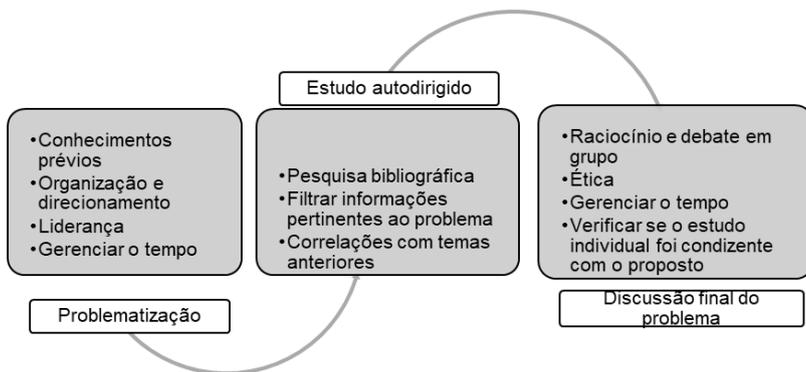
Para aprofundar o olhar do discente nas MAs, separaremos em temas de acordo com o enfrentamento e contato com o método, a saber: as contribuições e os desafios nas sessões tutoriais (STs), a ressignifi-

cação da avaliação, a aprendizagem em diferentes cenários, desde o ingresso no curso.

5.1 As contribuições e os desafios nas STs vivenciadas por discentes

As STs dividem-se em problematização, estudo autodirigido e discussão final do problema. Na figura 2, destacam-se algumas das especificidades que o estudante realiza em cada etapa. Vale destacar que o espaço de tempo entre elas, para o discente, é fundamental a fim de que consiga atingir os objetivos, pois um curto espaço de tempo poderia gerar uma grande sobrecarga ao estudante visto que prejudicaria o seu estudo individual, já que o mesmo exige tempo para pesquisas e filtros de informações relevantes ao assunto.

Figura 2. Habilidades requeridas dos discentes em cada etapa de um tutorial em problemas (ABP – do inglês: *problem based learning* – PBL).



Durante a interação em grupo, a humanização, o respeito e a ética do estudante são fundamentais. Estas discussões o auxiliam para futuros debates em reuniões profissionais quando formado, principalmente,

em módulos de estudo comuns a diferentes cursos que poderão atuar em um mesmo cenário. Assim, ao mesmo tempo em que o discente precisa falar também precisa saber escutar, pois a qualidade da fala, a empatia e o posicionamento em grupo podem contar mais do que a quantidade de discurso proferido.

Nas STs, o discente também desempenha o papel de coordenador e secretário, todos do grupo devem experienciar essas funções que para alguns pode ser desafiante, especialmente para os mais tímidos.

Como coordenador, a gestão do tempo e do fluxo da discussão no tutorial caminham juntas, é necessário ter uma visão de grupo e perceber se todos estão conseguindo expor suas ideias no debate, sendo um desafio, pois deve controlar a sessão para que todos tenham o mesmo espaço de fala e que o debate flua tranquilamente com respeito e interação.

Enquanto isso, o secretário que escreve as ideias e objetivos de estudo, deve realizar uma síntese dos principais pontos discutidos. Isso é importante para o desenvolvimento das capacidades de objetividade, síntese e contemplação de assuntos argumentados.

Ao término do tutorial, o tutor que faz papel de mediador da discussão disponibiliza um tempo para realização de um *portfólio* em que o discente sintetiza o que foi discutido, por isso deve estar atento às informações expostas pelos colegas de turma que podem trazer um referencial teórico diferente e complementar, este um desafio que o ajuda no desenvolvimento da construção de ideias-chaves para o aprendizado.

O estudante, às vezes, não percebe a real grandeza do *portfólio* e o vê apenas como uma avaliação e não como algo que também retrata o individual, aquilo que conseguiu refletir e associar, que retrata um estudo de percepção dos discentes em um curso da área de Saúde (FORTE *et al.*, 2015).

Na metodologia ativa as estratégias são aplicadas para que não haja foco somente no docente tutor, como na visão tradicionalista do ensino, ou seja, um dos seus desafios é desenvolver novos caminhos

viáveis para ensinar e se comprometer com uma construção democrática durante o processo de ensino-aprendizagem (SOUZA *et al.*, 2020).

5.2 Um novo olhar sobre as avaliações

Nesta metodologia, as avaliações são diárias e não somente após o fim dos módulos de ensino, como aquelas utilizadas nos métodos tradicionais de ensino. Para os discentes, as avaliações diárias podem gerar certa ansiedade, medo e frustração (OLIVEIRA; BATISTA, 2012). Não são todos os dias que o estudante apresenta total plenitude para as discussões e atividades, podendo ter como causas, por exemplo, uma má noite de sono, problemas pessoais e familiares, má organização do tempo, ou ainda, dificuldades com o conteúdo.

Por outro lado, permite um *feedback* com as considerações que o tutor faz de forma individual e em grupo, proporcionando um redirecionamento do estudo, havendo a possibilidade de aperfeiçoamento, seja utilizando estratégias de estudo diferentes ou sabendo expor suas ideias de forma mais clara e vencendo a timidez, muito comum nas exposições orais das STs.

O processo de autoavaliação, as avaliações do grupo e a avaliação do tutor são outra parte muito importante e complexa. Aqui, o discente desenvolve um senso crítico que deve englobar a percepção de sua capacidade de discussão, aproveitamento do conteúdo e interação com o grupo e com o tutor. Essa etapa de se tornar um avaliador, pode ser difícil para alguns. Qual estudante já havia avaliado a si próprio com notas reais, o seu grupo de colegas e seu próprio professor? A responsabilidade desta ação auxilia no desenvolvimento de autocrítica e desenvolve uma perspicácia analítica situacional que é benéfica para um futuro profissional.

A timidez, a objeção de receber críticas e de se auto avaliar são dificuldades intrínsecas dos estudantes que relatam ficar pouco à vontade com a situação, a falta de honestidade também é relatada na percepção

discente quanto a auto avaliação (OLIVEIRA; BATISTA, 2012) e precisa ser superada.

Ao adentrar nas práticas de ensino na comunidade e nos estágios supervisionados haverá o fomento do raciocínio sobre a coletividade, além do raciocínio clínico que, segundo Fornaziero; Gordan; Garanhani (2011), auxiliam na formação do saber, direcionando à compreensão de uma temática específica ou da resolubilidade de uma determinada situação clínica, gerando atitudes e processos reflexivos (FORNAZIERO; GORDAN; GARANHANI, 2011).

Além disso, segundo Dias-Lima (2019), diferentes meios de avaliação do discente auxiliam os docentes a perceber globalmente a dimensão do ensino-aprendizagem.

5.3 Aprender fazendo: as práticas e os laboratórios

As atividades práticas nas MAs são de fundamental importância para o desenvolvimento das habilidades socioafetivas e profissionais que o indivíduo precisa. Por meio delas, o discente é posto frente a situações problemas que poderá encontrar no seu cotidiano profissional, colocando em prática os conhecimentos teóricos adquiridos nas STs.

Esta categoria pode ser dividida em Habilidades, Práticas de Laboratório e Práticas de Ensino na Comunidade (PEC). Em Habilidades são trabalhadas as diversas competências práticas que o profissional deve apresentar. As atividades desenvolvidas são distribuídas em blocos de acordo com as temáticas chaves trabalhadas nos demais módulos (Tutorial, PEC e Laboratórios) para que assim o discente consiga absorver ainda mais os conteúdos abordados.

No primeiro Ciclo em Habilidades, diversos temas que envolvem desde abordagens com comunicação e ética até assuntos como suporte básico de vida e primeiros socorros, cruciais para qualquer profissional da saúde, foram abordados em nossa formação. Nos demais Ciclos,

desenvolvemos habilidades específicas para nossa área de atuação, ditas profissionalizantes.

Nos laboratórios são trabalhadas as atividades de base para os profissionais (como histologia e anatomia). Ademais, envolve atividades como produção de materiais terapêuticos, aspecto em que o discente estimula a criatividade e a versatilidade em construir e adaptar diferentes materiais com um objetivo terapêutico pensando criticamente e na condição social do paciente.

Em PEC, as atividades são baseadas em uma problematização, inserindo o discente desde o primeiro Ciclo universitário com as diversas realidades que poderão encontrar futuramente como visitas às Unidades Básicas de Saúde, comunidades e escolas. Aqui, são trabalhados os aspectos profissionais com fundamentação nos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS). Diante destas tarefas, o estudante pratica e vê o que está na teoria acontecer, casos fictícios tornam-se reais. Permite aos discentes a reflexão sobre o que a experiência pode influenciar em seu comportamento, conduta e estudo (GUEDES-GRANZOTTI *et al.*, 2015).

O Primeiro Ciclo é voltado para as práticas gerais, ou seja, todas as abordagens são centradas nos conhecimentos de base para todos os profissionais da área da saúde, em questão. Por isso, os discentes de todos os cursos realizam as mesmas atividades teóricas-práticas, sendo agrupados de forma mesclada entre os grupos. Isso proporciona uma interação mais dinâmica entre os futuros profissionais, com esta experiência o discente tem a possibilidade de conhecer a importância e as atribuições de cada profissão da área da saúde, podendo futuramente atuar em equipes multi e/ou transdisciplinares.

Nos demais Ciclos os discentes são redistribuídos para seus respectivos departamentos iniciando a sua formação profissionalizante, com assuntos específicos do curso. A mudança dos colegas de turma, em cada módulo, é outra situação observada. Para muitos isso causa um certo desconforto, pois cria-se uma certa comodidade estar junto das mesmas pessoas, as quais se tem uma afinidade criada, para realizar as atividades do curso. Mas nisto há grande aprendizado: aprender a

trabalhar em equipe sem contudo escolher a mesma. Aprender a lidar com respeito e cordialidade, em busca de uma meta comum a fim de adquirir conhecimentos que serão necessários para a prática profissional.

Percebe-se que as possibilidades das MAs são vastas, alguns discentes podem se identificar mais com um tipo que de outro, contudo juntas englobam habilidades em diferentes contextos acadêmicos e sociais.

A MA é um desafio para muitos estudantes que preferem as formas de aprendizagem do método tradicional, o que configura, em alguns casos, a não adaptação com aquele método de ensino. Por outro lado, pode existir pessoas que demonstram interesse por este método por conhecer algum familiar ou amigo que vivencia esta prática. Cabe ressaltar inclusive, que alguns ex-discentes de MAs afirmam não mais se adaptar ao modelo tradicional.

Vale ressaltar que construir redes de estudo colaborativo poderá ajudar o estudante no processo de adaptação por proporcionar mais interação, troca de conhecimento, além de construção de vínculos de apoio e não de competitividade entre os discentes. Instruções de autoaprendizado para organização dos estudos aos calouros poderiam também reduzir o medo e a insegurança do início.

Assim, o fato de propiciar ao estudante uma nova posição, a de protagonista do seu próprio amadurecimento (pessoal e profissional), o condiciona a ser mais proativo e ágil, além de desenvolver uma boa capacidade crítica/analítica associada aos conhecimentos teórico-práticos necessários. Nas MAs, todos se transformam, estudantes, docentes e comunidade.

REFERÊNCIAS

DIAS-LIMA, A., SILVA, M. C.; RIBEIRO, L. C. V.; BENDICHO, M. T.; GUEDES, H. T. V.; LEMAIRE, D. C. Avaliação, ensinagem e metodologias ativas: uma experiência vivenciada no componente curricular mecanismos de agressão e de defesa, no curso de Medicina da Universidade do Estado da Bahia, Brasil. **Rev. bras. educ. med.**, Brasília, v.43, n. 2, p. 216-224, abr. jun. 2019.

FORTE, F. D. S., VIEIRA, L. B.; PESSOA, T. R. R. F.; FREITAS, C. H. S. M.; FERREIRA, M. S. L. M. Portfólio como estratégia de avaliação de estudantes de Odontologia. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 25-38, 2015.

FORNAZIERO, C. C.; GORDAN, P. Al.; GARANHANI, M. L. O processo de ensino e aprendizagem do raciocínio clínico pelos estudantes de medicina da Universidade Estadual de Londrina. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 246-253, jun. 2011.

GUEDES-GRANZOTTI, R. B.; SILVA, K.; DORNELAS, R.; DOMENIS, D. R. Metodologias ativas e as práticas de ensino na comunidade: sua importância na formação do fonoaudiólogo. **Distúrbios Comun**, São Paulo, v. 27, n.2, p. 369-374, jun. 2015.

MENDES, A. A., et al. A percepção dos estudantes do curso de administração a respeito do processo de implantação de metodologias ativas de ensino-aprendizagem - o desenvolvimento da aprendizagem significativa. **Pensar Acadêmico**, Manhauçu, v. 15, n. 2, p. 182-192, jul. dez. 2017.

MITRE, S. M.; SIQUEIRA-BATISTA, R.; GIRARDI-DE-MENDONÇA, J. M.; MORAIS-PINTO, N. M.; MEIRELLES, C. A. B.; PINTO-PORTO, C.; MOREIRA, T.; HOFFMANN, L. M. A. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 2133-2144, dez. 2008.

OLIVEIRA, V. T. D; BATISTA, N. A. Avaliação formativa em sessão tutorial: concepções e dificuldades. **Rev. bras. educ. med.** Rio de Janeiro, v. 36, n. 3, p. 374-380, set. 2012.

ROMAN BAUTISTA, T. E.; et al. Estrategia de aprendizaje basado en problemas en la asignatura de Anatomía de la licenciatura en Medicina. **RIDE. Rev. Iberoam. Investig. Desarro. Educ**, Guadalajara, v. 9, n. 18, p. 557-581, jun. 2019.

SOUZA, C. D. F., CORREIA, D. S.; ARAÚJO, M. D. P.; WANDERLEY, R. A.; MACHADO, M. F. E o passado é uma roupa que não nos serve mais: uma reflexão sobre integração ensino-saúde-comunidade em curso médico do nordeste. **Rev. bras. educ. med.**, Brasília, v.43, n.1, supl.1, p. 7-11, jan. 2020.

SOBRE OS AUTORES

Carla Patrícia Hernandez Alves Ribeiro César

Fonoaudióloga com Mestrado e Doutorado em Distúrbios da Comunicação Humana pela UNIFESP e pós-doutorado pela Universidade Fernando Pessoa. Docente do Departamento de Fonoaudiologia da UFS.

Kelly da Silva

Fonoaudióloga com Mestrado e Doutorado em Ciências pela USP/Ribeirão Preto. Docente do curso de Fonoaudiologia e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Aplicadas à Saúde da UFS.

Nathália Monteiro dos Santos

Fonoaudióloga, pós-graduada em Neuropsicopedagogia e Gestão Hospitalar e, mestranda em Ciências Aplicadas à Saúde na Universidade Federal de Sergipe.

Pablo Jordão Alcântara Cruz

Fonoaudiólogo, pós-graduado em Neuropsicopedagogia e Gestão Hospitalar e, Mestre em Ciências Aplicadas à Saúde na Universidade Federal de Sergipe.

Raphaela Barroso Guedes-Granzotti

Fonoaudióloga com Mestrado e Doutorado em Neurociências pela USP/Ribeirão Preto. Docente do curso de Fonoaudiologia e tutora do Programa de Residência Multiprofissional de Atenção Hospitalar à Saúde da UFS.

Rodrigo Dornelas

Fonoaudiólogo com Mestrado em Ciências da Saúde pela UnB e Doutorado em Fonoaudiologia pela PUC/SP. Docente do curso de Fonoaudiologia da UFRJ.

Vanessa Veis Ribeiro

Fonoaudióloga, Doutora em Ciências pela USP e pós-doutoranda em Distúrbios da Comunicação pela UNIFESP. Docente do curso de Fonoaudiologia da UFS e do Programa de Pós-Graduação em Fonoaudiologia da UFPB.

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br