

**Metodologias ativas no mestrado profissional em ensino na saúde: ampliando os espaços
de construção do conhecimento**

**Active methodologies in the professional master's degree in health education: expanding
the spaces for knowledge construction**

**Metodologías activas en la maestría profesional en educación para la salud:
expanding los espacios para la construcción del conocimiento**

Recebido: 03/04/2020 | Revisado: 05/04/2020 | Aceito: 07/04/2020 | Publicado: 13/04/2020

Ronye de Lourdes Pinheiro de Souza Faraco

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5290-5731>

Universidade Federal Fluminense, Brasil

E-mail: ambe.ronye@fmpfase.edu.br

Ana Clementina Vieira de Almeida

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9342-6179>

Universidade Federal Fluminense, Brasil

E-mail: ana.vieiradealmeida@gmail.com

Lucia Cardoso Mourão

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7058-4908>

Universidade Federal Fluminense, Brasil

E-mail: luciamourao@hotmail.com

Isabel Cristina de Moura Leite

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1654-4400>

Universidade Federal Fluminense, Brasil

E-mail: isabelcristinademouraleite@gmail.com

Samara Messias de Amorim

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8211-9544>

Universidade Federal Fluminense, Brasil

E-mail: maraenf@gmail.com

Miller Alvarenga Oliveira

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0803-784X>

Universidade Federal Fluminense, Brasil

E-mail: millerfisio@gmail.com

Resumo

Este artigo tem o objetivo de refletir sobre os conteúdos teóricos e as práticas realizadas com o uso de metodologias ativas em uma disciplina do Mestrado Profissional em Ensino na Saúde (MPES), bem como sobre o impacto dessas metodologias na construção do conhecimento, aproximando o universo profissional e a academia. Trata-se de um relato de experiência, com abordagem qualitativa, que traz as vivências da primeira autora nas aulas da disciplina Concepções Teórico-Filosóficas e Práticas de Ensino, no MPES da Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa/Universidade Federal Fluminense, no ano de 2019. Essa disciplina teve o desafio de conduzir os mestrandos do pensamento técnico e compartimentado de suas atividades cotidianas para o universo acadêmico, utilizando autores como Freire, Berbel, Bachelard, Pedro Demo, Fazenda e Perrenoud, que possibilitaram realizar aproximações do pensamento filosófico com a prática dos profissionais de saúde. Destaca-se que a leitura dos teóricos e a metodologia utilizada possibilitaram a análise crítica e reflexiva das práticas profissionais, ademais, o confronto de diferentes autores, atores e fontes favoreceu o compartilhamento do conhecimento científico e uma nova postura profissional, aproximando a academia dos serviços. Considera-se que existe um bom caminho a percorrer, mas essas pequenas transformações devem ser valorizadas, afinal, quando utilizadas no mestrado profissional, possibilitam qualificar a docência, a pesquisa e a assistência.

Palavras-chave: Ensino; Aprendizagem ativa; Educação profissionalizante.

Abstract

This article aims to reflect on the theoretical contents and practices carried out with the use of active methodologies in a discipline of the Professional Master in Health Education (MPES), as well as on the impact of these methodologies in the construction of knowledge, bringing the universe closer professional and the gym. This is an experience report, with a qualitative approach, which brings the experiences of the first author in the classes of Theoretical-Philosophical Concepts and Teaching Practices, at the MPES of the Aurora de Afonso Costa School of Nursing/Universidade Federal Fluminense, in the year 2019. This discipline had the challenge of leading the master's students of technical and compartmentalized thinking of their daily activities to the academic universe, using authors such as Freire, Berbel, Bachelard, Pedro Demo, Fazenda and Perrenoud, which made it possible to approach philosophical thinking with the practice of health professionals. It is noteworthy that the reading of theorists and the methodology used enabled the critical and reflective analysis of professional

practices, in addition, the confrontation of different authors, actors and sources favored the sharing of scientific knowledge and a new professional posture, bringing the academy closer to services . It is considered that there is a good way to go, but these small changes must be valued, after all, when used in the professional master's degree, they make it possible to qualify teaching, research and assistance.

Keywords: Teaching; Problem-Based Learning; Professional education.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre los contenidos teóricos y las prácticas realizadas con el uso de metodologías activas en una disciplina del Máster Profesional en Educación para la Salud (MPES), así como sobre el impacto de estas metodologías en la construcción del conocimiento, acercando el universo profesional y el gimnasio. Este es un informe de experiencia, con un enfoque cualitativo, que trae las experiencias del primer autor en las clases de Conceptos Teórico-Filosóficos y Prácticas de Enseñanza, en el MPES de la Escuela de Enfermería Aurora de Afonso Costa/Universidade Federal Fluminense, en el año 2019. Esta disciplina tuvo el desafío de guiar a los estudiantes de maestría de pensamiento técnico y compartimentado de sus actividades diarias al universo académico, utilizando autores como Freire, Berbel, Bachelard, Pedro Demo, Fazenda y Perrenoud, lo que permitió abordar el pensamiento filosófico con La práctica de los profesionales de la salud. Es de destacar que la lectura de los teóricos y la metodología utilizada permitió el análisis crítico y reflexivo de las prácticas profesionales, además, la confrontación de diferentes autores, actores y fuentes favoreció el intercambio de conocimientos científicos y una nueva postura profesional, acercando la academia a los servicios. Se considera que hay un buen camino por recorrer, pero estos pequeños cambios deben ser valorados, después de todo, cuando se usan en la maestría profesional, permiten calificar la enseñanza, la investigación y la asistencia.

Palabras clave: Enseñanza; Aprendizaje Basado en Problemas; Educación profesional.

1. Introdução

De acordo com Freire (2011), o processo de aprendizagem deve estar baseado em uma educação libertadora, dialógica, reflexiva, conscientizadora, transformadora e crítica, onde o aprender tenha como ponto de partida a realidade vivenciada pelos alunos. Sousa, Formiga, Oliveira, Costa & Soares (2015) complementam afirmando que o aprendizado acontece quando faz sentido na estrutura cognitiva do aluno, com base no saber científico, na

experiência vivenciada e na possibilidade de correlacionar a teoria com a prática, de maneira que o novo conhecimento seja processado e o estudante consiga expressá-lo e colocá-lo em prática.

Caminhando nessa direção, os pressupostos da metodologia ativa entendem que as situações de aprendizado devem partir de uma situação problema, a qual deve proporcionar uma reflexão crítica, mobilizando o educando para buscar o conhecimento. Ao realizar reflexões sobre a situação problema, o aluno começa a pensar em proposições de soluções que sejam mais favoráveis para aquele cenário (Macedo et al., 2018; Sousa et al., 2015).

Dessa forma, as metodologias ativas são importantes para que os profissionais formados, assim como os profissionais em formação, desenvolvam atividades que necessitam de reflexão de ideias e desenvolvimento da capacidade de usá-las. Farias, Martin e Cristo (2015), referem que para ser considerado um bom método, ele deve ser construtivista, tomando como princípio uma aprendizagem que seja significativa para quem aprende. Ademais, a aprendizagem deve ser colaborativa, buscando a construção do conhecimento em grupo; interdisciplinar, proporcionando atividades integradoras de diferentes áreas de conhecimento; contextualizada, favorecendo que o conhecimento adquirido em sala de aula seja aplicado na realidade; reflexiva e crítica, fortalecendo a ética e os valores morais, estimulando o educando a não aceitar passivamente as informações que chegam até ele; investigativa, incentivando a autonomia e o desejo de aprender a aprender; humanista, trazendo o desenvolvimento de ações que possam reverter para o bem comum; desafiadora e motivadora, estimulando o educando a buscar soluções para os problemas, valorizando as diferenças individuais, sociais e culturais (Farias et al., 2015).

As metodologias ativas podem ser aplicadas no processo ensino-aprendizado através de diferentes maneiras, onde as mais frequentes são: *Problem-Based Learning* (aprendizagem baseada na resolução de problemas - PBL), *Project-Oriented Learning* (aprendizagem baseada em projetos - POL), *Peer Instruction* (aprendizagem em pares - PI) e *Team-Based Learning* (aprendizagem em equipe - TBL). O uso dessas metodologias dependerá do currículo do curso onde serão aplicadas; da capacitação dos docentes; e do nível de conhecimento dos alunos, podendo esse e outros fatores constituir-se em obstáculos. Podem ainda ser utilizadas como metodologias ativas: metodologia da problematização com o Arco de Maguerez, a sala de aula invertida, seminários, mesas-redondas, trabalhos em pequenos grupos, relato crítico de experiências, debates temáticos, oficinas, apresentações de filmes, dramatizações, etc. (Capellato, Ribeiro, & Sachs, 2019; Valente, 2014).

Na saúde, a construção de conhecimento também acontece no cotidiano do trabalho, abrangendo profissionais, gestores, usuários e comunidade. Nesse processo, considera-se que os profissionais são atores reflexivos, com competências para recomendar soluções e inovações na assistência e na gestão da saúde. Com essa afirmação, entende-se que os processos de formação dos profissionais de saúde consistem em dar importância às necessidades identificadas na prática dos serviços, e sua implementação deve ser realizada através de metodologias de ensino-aprendizagem que incluam tanto a problematização dos processos e vivências do dia-a-dia, como a produção científica sobre a prática (Macedo et al., 2018).

Para ampliar a competência do profissional de saúde, o trabalho deve ser permanente, permitindo uma maior reflexão sobre o seu desempenho e estimulando a gestão de suas ações com uma atitude ética e política. Nesse sentido, as metodologias ativas são favorecedoras de uma concepção de educação crítico-reflexiva, levando ao desenvolvimento dessas competências, de preferência em uma articulação entre academia e serviços (Cunha, Rezende, Weigelt, Krug, & Feil, 2014; Macedo et al., 2018).

Com o intuito de atender essa demanda, onde os profissionais possam gerar mudanças nos serviços a partir de pesquisas realizadas na academia, bem como a partir da criação de novas competências no processo educativo, foram criados, pelo Parecer n.º 977/65, os mestrados profissionais, trazendo como um de seus objetivos a oportunidade de qualificar profissionais que já estavam atuando no mercado de trabalho. O mestrado profissional (MP) foi reconhecido como uma pós-graduação *Stricto Sensu* pela Portaria n.º 17/2009, trazendo como proposta, em seu artigo 3º, ampliar a formação dos profissionais de saúde, oportunizando um repensar sobre as práticas através do método científico e utilizando, nesse processo, metodologias inovadoras que pudessem incorporar as ações da academia com o mundo do trabalho. Latini, Oliveira, Anjos e Carvalho (2011) complementam que as propostas de pesquisas do MP trazem como característica o fato de serem desenvolvidas a partir de uma perspectiva de dentro do contexto analisado, integrando a academia com os serviços.

O produto pode constituir-se em uma importante ferramenta para a integração e complementação entre os problemas provenientes do campo social e profissional, bem como em um conhecimento gerado na universidade. A finalidade do MP é gerar mudanças no cotidiano do ensinar e aprender, tanto nos serviços de saúde, como nas Instituições de Ensino Superior (IES), em um movimento de ação-reflexão-ação (Leite, Mourão, Almeida, Brazolino, & Santos, 2017; Munari et al., 2014; Vilela & Batista, 2015).

O Programa de Mestrado Profissional em Ensino na Saúde (MPES) - formação docente interdisciplinar para o Sistema Único de Saúde (SUS), vinculado à Universidade Federal Fluminense (UFF), oferece duas linhas de pesquisa: a formação pedagógica em saúde e a educação permanente no SUS. No primeiro semestre, são oferecidas disciplinas que procuram introduzir o profissional nas atividades acadêmicas e aproximar teoria e prática, por meio de autores e de metodologias que façam sentido aos profissionais, sendo a disciplina Concepções Teórico-filosóficas e Práticas de Ensino, objeto deste relato, uma delas. A especificidade dessa disciplina é que ela se propõe a desenvolver o estudo de teóricos da área do ensino, utilizando-se de metodologias ativas e buscando uma aproximação da academia com os serviços.

Trazendo a utilização de metodologias ativas para o MP, entendemos que essas propiciam a redução do distanciamento social entre o sujeito que pesquisa e os que constituem seu objeto de estudo (Latini et al., 2011). Essa proposta visa romper com o modelo tradicional de ensino, que separa o serviço da academia e não atende as necessidades da formação dos profissionais de saúde, que almejam um modelo de formação humanista, crítica e reflexiva, com competências éticas, políticas e técnicas, gerando formadores de opinião (Roman et al., 2017).

Porém, como ressalta Leite et al. (2017, p. 5104), ainda existe “falta de articulação das instituições formadoras com o mundo do trabalho, o que muitas vezes compromete e fragiliza a participação dos alunos/mestrandos na academia”, por déficit de estratégias de ensino aprendizagem que favoreçam a entrada dos profissionais de saúde no mundo acadêmico.

Diante dessas considerações sobre as orientações do MP e a necessidade de promover, junto aos mestrandos, propostas de metodologias que favoreçam o aprendizado, este artigo tem o objetivo de refletir sobre os conteúdos teóricos e as práticas realizadas com o uso de metodologias ativas em uma disciplina do MPES, bem como sobre o impacto dessas metodologias na construção do conhecimento, aproximando o universo profissional e a academia.

2. Percurso Metodológico

Trata-se de um relato de experiência com abordagem qualitativa. Lopes (2012) explica que o relato de experiência é um tipo de pesquisa que pertence ao domínio social, fazendo parte das experiências humanas, devendo conter tanto impressões observadas pelo pesquisador quanto as conjecturadas. Esse tipo de estudo descreve uma vivência particular

que pretende colocar em discussão determinado fenômeno social e ampliar as reflexões e conjecturas sobre o mesmo. A pesquisa qualitativa, para Minayo (2013), se aplica nas ciências sociais às questões que não podem ser quantificadas, como a motivação, as aspirações, as crenças, os valores e os comportamentos.

O presente artigo traz o relato de vivências da primeira autora nas aulas da disciplina Concepções Teórico-Filosóficas e Práticas de Ensino, do MPES da Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa/UFF. O termo vivência vem de Toassa (2011), que a define como uma experiência acompanhada de sensações ou sentimentos vividos por alguém. A referida disciplina teve o desafio de conduzir os mestrandos do pensamento técnico e compartimentado para o universo acadêmico, utilizando autores como Freire, Berbel, Bachelard, Pedro Demo, Fazenda & Perrenoud. Outrossim, foi realizada sob a condução de três docentes, entre 23 de agosto e 08 de dezembro de 2019, para uma turma multiprofissional composta por 27 alunos de diferentes áreas da saúde.

Essa mudança da forma de pensar veio apoiada em Morin (2003), ao colocar que a grande dificuldade nesse processo refere-se à reforma do pensamento, deixando de lado a separação entre a cultura humanística e a cultura científica-técnica, que separa as áreas de conhecimento, mas não faz uma reflexão sobre o destino da humanidade e sobre a própria ciência. A importância da experiência vivenciada na disciplina está em percorrer esse caminho de mudança na maneira de como pensar o trabalho, o ensino e a própria vida, saindo da fórmula do pensamento reducionista para o pensamento complexo.

Além da utilização de metodologias ativas, as docentes que ministraram a disciplina usaram referenciais teóricos atuais, possibilitando a problematização no campo da saúde. Sobre os recursos, empregou-se multimídia (*Datashow, notebook*), jogos, textos, revistas, e caixa de ideias.

A disciplina teve início com a apresentação dos alunos, sendo a maioria enfermeiros, além de três médicos, uma farmacêutica e eu, administradora e psicóloga. As professoras propuseram a formação de grupos de trabalho e a distribuição dos temas e autores que seriam estudados por todos, porém apresentados por cada um dos grupos. Todas as apresentações deveriam utilizar uma metodologia ativa. Por iniciativa dos mestrandos, formaram-se as equipes e os teóricos, com seus respectivos temas, foram distribuídos aleatoriamente.

3. **Relatando a Vivência**

O primeiro autor escolhido para ser apresentado foi Paulo Freire, com o livro *Pedagogia da Autonomia*, e a apresentação coube ao grupo da primeira autora. A distância foi um sério obstáculo a ser superado na elaboração do trabalho, pois os alunos residiam em Petrópolis, Niterói, Teresópolis e Rio de Janeiro. A tecnologia se revela como uma grande aliada para resolver essa questão, onde um grupo de *WhatsApp* foi o nosso recurso para trocar ideias e organizar a nossa aula.

Decidimos utilizar a técnica da Mandala para apresentar os conceitos de Paulo Freire. Colocamos no chão da sala uma folha grande de cartolina, distribuímos revistas e solicitamos que cada aluno recortasse e colasse uma palavra, ou figura, que traduzisse algum conceito do livro *Pedagogia da Autonomia*. Depois de um determinado período de tempo, a cartolina foi para o quadro e passamos a discutir cada uma das figuras e palavras, correlacionando-as com as ideias de Paulo Freire. Foi interessante observar como cada um dos alunos traz visões tão diferentes para uma mesma imagem. Ficou evidente que as experiências de vida, nossos valores e características pessoais nos tornam realmente únicos.

A proposta era construir um mapa conceitual ao final da discussão e foi interessante conseguir formar um conceito coletivo dentro de toda aquela diversidade. Podemos dizer que conseguimos alcançar as proposições de Paulo Freire, que consiste em preparar docentes dentro de uma lógica metodológica, deixando de transferir conteúdos para uma forma de construção coletiva e contínua. Nosso mapa revelou que com a utilização de ferramentas, tais como curiosidade, respeito à autonomia, reflexão crítica, estética e ética, reconhecimento dos condicionamentos, consciência do inacabado, bom senso, humildade e tolerância, é possível desenvolver algumas habilidades no processo educativo, como a segurança, a generosidade, o comprometimento, a liberdade e autoridade, a escuta e diálogo, a tomada de decisão e afetividade, necessárias no exercício da docência.

O próximo grupo apresentou a Metodologia da Problematização, do livro de Neusi Aparecida Navas Berbel. Seguimos no roteiro com o intuito de avançar da metodologia tradicional de ensino, com transmissão de conteúdo, para a construção de conhecimento e saberes a partir da realidade. O Arco de Maguerez, como ferramenta para utilização do método da educação problematizadora, foi discutido com a participação de todos os alunos em cada etapa proposta esquematicamente: observação da realidade, para identificar a situação problema; destaque dos pontos chaves; teorização; apresentação das hipóteses de solução; aplicação à realidade. O mais relevante na apresentação foi o apontamento da

metodologia da problematização como instrumento para preparar o aluno para atuar como profissional, assim como cidadão capaz de intervir na sua realidade.

Seguindo o caminho das transformações, o próximo grupo apresentou o mais complexo e distante do nosso dia-a-dia, ou seja, Gaston Bachelard em A Formação do Espírito Científico. A *gameficação* foi a metodologia escolhida, onde as ideias do autor foram colocadas em um jogo de tabuleiro e cada grupo avançava, ou retrocedia, de acordo com as aproximações e distanciamentos dos conceitos de Bachelard.

O depoimento de Bachelard, como professor, resume a sua proposta de formação do pensamento científico, sendo esse o principal marco dessa experiência:

Pouco a pouco, procuro liberar suavemente o espírito dos alunos de seu apego a imagens privilegiadas. Eu os encaminho para as vias da abstração, esforçando-me para despertar o gosto pela abstração. Enfim, acho que o primeiro princípio da educação científica é, no reino intelectual, esse asceticismo que é o pensamento abstrato. Só ele pode levar-nos a dominar o conhecimento experimental (Bachelard, 1996, p. 292).

Ranços e Avanços da Lei de Diretrizes e Bases, com o autor Pedro Demo, foi resumido em duas falas: o avanço na flexibilidade da Lei e o Ranço na utilização de termos, como ensino no lugar de aprendizagem, que demonstram a permanência do modelo tradicional de educação depositária de conteúdo. Para a apresentação, a turma foi dividida em dois grupos, o grupo Ranços e o grupo Avanços, e haveria uma competição entre os dois, onde à medida que cada um acertasse se a colocação feita significava ranço ou avanço, teríamos ao final um *score* com a pontuação e um vencedor.

O que chamou a atenção nesse trabalho foi que a dinâmica de competição proposta não aconteceu. Os dois grupos estavam mais envolvidos em refletir e chegar a um conceito, do que competir. Como resultado, foi possível observar que a nossa forma de pensar e agir já havia sido modificada e o respeito às diferenças, bem como a busca de uma identidade do coletivo, começava a se formar.

O próximo grupo abordou A Cabeça Bem-Feita, de Edgar Morin, utilizando um questionário disponibilizado no *Google forms*, respondido uma semana antes da apresentação e discutido na sala de aula, com o auxílio de *slides* que complementaram a colocação das ideias do autor. O destaque para Morin fica por conta da proposta de mudança na forma de desenvolver o pensar, onde nas nossas escolas é feito isolando os objetos, separando disciplinas e levando a reduzir o complexo ao simples.

É preciso reaprender a contextualizar e a englobar para que o conhecimento progrida, passando do modelo de pensamento determinista clássico para o pensamento complexo. O principal resultado foi enxergar que precisamos deixar de lado a separação entre a cultura humanística, que é aquela genérica da filosofia, e a cultura científica-técnica, que separa as áreas de conhecimento, mas não faz uma reflexão sobre o destino da humanidade e sobre a própria ciência.

Didática e Interdisciplinaridade, de Ivani Fazenda, levou nossa equipe novamente à condução da aula. Dessa vez, apostamos em colocar no quadro alguns disparadores e a partir deles, construir os conceitos de didática e interdisciplinaridade. Os disparadores foram: o pensamento nasceu na prática do homem para garantia da sua existência; a educação como prática mediadora técnica e política dos educandos no universo do trabalho, sociedade e cultura; a intencionalidade como força norteadora; e aprender é pesquisar para construir.

A intencionalidade foi o conceito que concentrou a maior parte da discussão e se revelou como a chave para o estabelecimento dos modelos didáticos e da construção da interdisciplinaridade. Concluímos que a interdisciplinaridade acontece quando saímos da esfera do pensamento e chegamos ao comportamento interdisciplinar, em uma construção coletiva do múltiplo ao uno.

Ensinar: Agir na Urgência, Decidir na Incerteza, de Perrenoud, fecha as teorias filosóficas e foi colocado através da metodologia do aprendizado baseado em equipe - TBL (*Team-Based Learning*), trabalhado individualmente e em seguida em grupo. Respondemos oito questões em formato de múltipla escolha, buscando assinalar as alternativas corretas sobre o ensinar, segundo o autor. Para surpresa da maioria dos alunos, as respostas em grupo obtiveram um número maior de acertos do que as individuais, demonstrando o potencial do trabalho em equipe. Uma conversa tranquila e prazerosa nos fez passear pelos conceitos de saberes, conhecimentos, competências, habilidades e experiências. Perrenoud faz uma aproximação com o pensamento complexo de Morin e enfatiza a necessidade de preparar profissionais capazes de agir diante das situações que fogem a qualquer controle ou previsão, desenvolvendo competências. Lecionar nos coloca muitas vezes diante da situação de enfrentar as contradições da própria realidade.

4. Resultados e Discussão

Os resultados deste relato apontam para as aproximações teóricas entre os autores, por favorecerem a aquisição de novos conhecimentos segundo os pressupostos da metodologia

ativa. De acordo com Oliveira, Gerevini e Strohschoen (2017), as metodologias ativas contribuem para o conhecimento a partir de processos interativos de decisões individuais e coletivas, tendo como finalidade, desenvolver um projeto comum ou solucionar um problema da realidade.

O Quadro 1 permite visualizar a bibliografia e o modo como as metodologias ativas foram utilizadas para apresentar o pensamento de cada autor sobre a educação.

Quadro 1

Relação dos autores, pressupostos sobre o processo educativo e metodologia ativa utilizada.

Autor	Pressupostos do autor sobre o processo educativo	Metodologia ativa utilizada
Freire (2011)	A educação é uma construção coletiva e contínua, entendida como autonomia na busca do conhecimento e desenvolvimento de pensamento crítico, reflexivo e contextualizado. O diálogo e o respeito pelo saber do outro se constituem na base do processo educativo.	Elaboração de mandala com figuras que pudessem representar o pensamento de Paulo Freire.
Berbel (1999)	A educação é uma prática social. O aluno, o agente transformador da sociedade, que detecta problemas reais e propõe soluções inovadoras. Integração do serviço e ensino.	Elaboração do Arco de Maguerz no coletivo.
Bachelard (1996)	A educação se encontra no intelecto, no pensamento abstrato. A criatividade, a abstração e a formação do pensamento científico.	<i>Gameficação.</i> Jogo de tabuleiro realizado em grupos.
Demo (2017)	A educação na LDB apresenta avanços, mas continua vinculada ao modelo de transmissão de conhecimento e não oportuniza a construção do	<i>Gameficação.</i> Disputa entre o Grupo Ranço Vs. Grupo Avanço.

	conhecimento com autonomia e com a bagagem do aluno.	
Morin (2003)	A educação fragmentada isolando, reduzindo e simplificando precisa ser modificada, substituindo o pensamento reducionista pelo pensamento complexo.	Sala de aula invertida. Perguntas para responder no <i>Google Forms</i> .
Fazenda (1998)	A educação para ser interdisciplinar precisa de uma didática que faça o aluno incorporar mais que um pensamento, uma atitude interdisciplinar.	Disparadores, discutidos na sala de aula para construir os conceitos.
Perrenoud (2001)	Educar é preparar para o imprevisível, é desenvolver competências para lidar com as situações reais do ambiente do dia-a-dia do ensino.	.TBL - <i>Team-Based Learning</i> . Apresentação de questões trabalhadas individualmente e em grupo.

Fonte: elaborado pelos autores, tomando como referência Bachelard (1996), Berbel (1999), Demo (2017), Fazenda (1998), Morin (2003), Freire (2011) & Perrenoud (2001).

Observando o Quadro 1, podemos perceber que Freire (2011) e Berbel (1999) trazem a educação com uma concepção de prática social, onde o aluno tem um papel ativo, criativo e transformador da realidade. Destacam o papel do professor como facilitador do processo educativo, bem como o diálogo e o respeito pelo saber do outro como favorecedores do processo educativo. Bachelard (1996) e Perrenoud (2001) suscitam a necessidade de o processo educativo desenvolver o intelecto, para que novas competências sejam adquiridas para lidar com as situações imprevistas do cotidiano.

Demo (2017), Morin(2003) e Fazenda (1998), enfatizam que ainda predomina no processo educativo a pedagogia da transmissão, não oportunizando o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar, e a construção coletiva do conhecimento. No Quadro 1 também é possível perceber uma correlação entre os pressupostos dos autores estudados com cada tipo de metodologia utilizada pelos grupos, sendo possível verificar a versatilidade das metodologias ativas que trouxeram a tona os pressupostos desses autores.

4.1. A construção do conhecimento e as metodologias ativas no processo educativo

Para Vieira & Panúncio-Pinto (2014), as metodologias ativas se constituem em uma estratégia de educação que tem o objetivo de preparar o estudante para tomar consciência da realidade do seu mundo e atuar intencionalmente, transformando-a. Lima (2017) complementa que essas favorecem a proatividade, o comprometimento com o processo educacional e a vinculação da aprendizagem aos aspectos significativos da realidade, levando ao desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e à capacidade para intervenção na própria realidade.

As metodologias ativas estão gestadas nos pressupostos de Freire (2011), onde o aluno exerce um papel ativo e de protagonista no seu processo educativo, contrapondo-se, às metodologias tradicionais de ensino, onde o aluno assume um papel passivo, sendo o professor aquele que transmite o conhecimento e o aluno o receptor, sendo visto como verdadeiro depósito de informação.

Capellato et al. (2019) e Pinto e Cyrino. (2014) reforçam que as metodologias ativas podem ser entendidas como processos interativos na busca e produção de conhecimento, onde os estudantes, juntamente com os professores, realizam pesquisas, análises e a partir das reflexões coletivas, avançam na tomada de decisões para um determinado problema da realidade. Ademais, destacam que o processo educativo, quando realizado a partir das mesmas, assume um caráter colaborativo, por permitir que a aprendizagem aconteça entre pares, em grupo e mesmo em estudo individualizado, sendo essas características importantes para o processo de aprendizagem e criação de novos conhecimentos.

Complementando, Costa et al. (2020) consideram como um aspecto fundamental dessa metodologia, a possibilidade de integrar teoria e prática, bem como favorecer as reflexões sobre a necessidade do trabalho em equipe. Os autores destacam que durante o desenvolvimento da metodologia ativa, amplia-se a socialização dos alunos e, conseqüentemente, o diálogo, os quais estimulam a construção do conhecimento de forma cooperativa.

Ampliando o que destacam esses autores, Strohschoen, Henz, Gerevini e Martins (2018) referem que o grande diferencial na utilização dessas metodologias, está em ampliar a abordagem tradicionalmente tecnicista da educação e da formação profissional, incorporando elementos que situam os fenômenos num contexto histórico e cultural da sociedade, valorizando a aprendizagem a partir das vivências dos educandos.

Para Valente (2014), as alternativas pedagógicas propostas pelas metodologias ativas, que buscam envolver o aluno na aprendizagem por descoberta, investigação ou solução de

problemas, favorecem o engajamento do aluno em atividades que o coloquem como protagonista do seu próprio processo educativo. Além disso, aprimoram a relação aluno-professor e aluno-aluno, desenvolvendo a capacidade crítica e criativa em diferentes situações.

Transportando para a experiência vivenciada em sala de aula e as considerações de todos esses estudiosos sobre o assunto, constatamos que durante a aplicação das metodologias ativas, o aluno assume o seu papel de protagonista do processo de aprendizagem, o professor o de mediador e avançamos para além de uma reprodução de ideias pré-concebidas, caminhando para uma reconstrução do aprendizado.

Com relação à utilização dos teóricos na disciplina, é possível afirmar, juntamente com Lima (2017), que a leitura dos mesmos e a busca de metodologias ativas para debater os seus pressupostos favoreceram a aprendizagem e a pesquisa, permitindo que o grupo dominasse e ampliasse seu entendimento sobre uma determinada situação.

A importância de todos os alunos terem realizado a leitura dos mesmos teóricos, possibilitou a análise e o confronto de diferentes atores, autores e fontes, validando assim o conhecimento. Nesse movimento, as novas informações puderam ser compartilhadas, no sentido de verificar os consensos e dissensos entre as fontes pesquisadas. Ademais, possibilitou que os alunos criassem novos saberes, a partir das trocas fundamentadas na literatura, favorecendo o conhecimento científico e uma nova postura profissional, aproximando a academia dos serviços. Corroborando com a fala dos autores, podemos dizer que a metodologia proposta pela disciplina permitiu que cada grupo pudesse compartilhar o conhecimento teórico estudado, com suas realidades e vivências, criando espaços para um novo aprendizado no processo educativo.

As experiências vivenciadas pelos mestrados no MPES demonstram que as metodologias ativas foram capazes de conduzir a uma nova forma de aprender e dominar conceitos e ideias, despertando nos alunos um sentimento de pertencimento ao mundo acadêmico, que a princípio pareceu filosófico demais para dar conta da realidade cotidiana. Ao final da disciplina, os mestrados perceberam ser capazes de conjecturar que toda condição de humanidade para ser alcançada, depende do trabalho dos filósofos que questionam e vasculham a maneira de entender a vida, o trabalho e a sociedade.

4.2. Refletindo o papel do professor nessa nova abordagem

Freire (2011) enfatiza que quando o professor inova sua didática de ensino com criatividade, a experiência de ensinar e aprender torna-se algo prazeroso. Nesse sentido, as

metodologias ativas destacam que professor e alunos assumem um novo papel no processo de aprendizagem, cabendo ao professor ser um facilitador e ao aluno estar ativo e comprometido com o processo educativo, aceitando suas potencialidades e fragilidades. Lima (2017) e Strohschoen et al. (2018) complementam afirmando que a postura do professor é de mediador e facilitador, auxiliando os alunos nas suas dúvidas e inseguranças, favorecendo a aprendizagem.

Esse posicionamento foi encontrado em pesquisa realizada por Capellato et al. (2019), onde destacam que a postura dos professores, ao aplicar a metodologia, foi de mediadores das situações, apoiadores nas buscas científicas e facilitadores dos debates, de modo que as dúvidas pudessem ser esclarecidas e pensadas criticamente sem juízos de valor. Tal postura é considerada importante para a autonomia dos alunos. A mudança de postura no papel do professor traz mudanças nas práticas de ensino e a aula deixa de ser expositiva e decorada, avançando com a participação e o envolvimento dos alunos no seu processo de aprendizado (Berbel, 2011; Strohschoen et al., 2018).

Costa et al. (2020) observaram, em estudo realizado com docentes, que o uso de metodologias ativas no processo educativo possibilitou aos mesmos uma participação mais ativa e crítica, criando oportunidade de serem co-partícipes no processo ensino-aprendizado. Na área da saúde, corroboramos com o pensamento de Lima (2017) e Vieira e Panúncio-Pinto (2015), ao referirem que o docente que busca preparar profissionais para atuarem na saúde, deve utilizar situações e metodologias que façam sentido aos alunos, em situações sociais concretas, superando a prática comum de ensino da pedagogia transmissora de conhecimento. Essa pedagogia transmissora está centrada no paradigma cartesiano/flexneriano, fixando-se na fragmentação, especialização e em metodologias de transferência e depósito de conhecimento.

Compilando diferentes estudos, como os de Capellato et al. (2019), Costa et al. (2020) e Strohschoen et al. (2018), verificamos que a interação aluno-professor em relações horizontalizadas foram fundamentais para o aprendizado e aquisição de novos conhecimentos. Neste relato, também foi possível constatar, a partir do confronto entre as experiências nas aulas e o trabalho que os mestrandos desenvolvem na saúde, que o mais marcante e o que nos faz repensar a maneira como atuamos, é a necessidade de ouvir atentamente os que nos cercam e considerar cada colocação feita. Sendo assim, é possível trabalhar de uma maneira muito mais horizontal, compartilhando as decisões.

A experiência vivenciada mostra que a construção coletiva dos conhecimentos e a permanente integração teoria-prática referenciada na realidade social, foi um dos aspectos que mais favoreceu o processo ensino-aprendizagem e a aquisição de novos conhecimentos. Além

disso, ficou evidente, para todos os mestrandos, que a pedagogia da transmissão, com foco na dimensão biológica do processo saúde-doença, produz uma formação descontextualizada em relação às dimensões subjetiva e social do fenômeno do adoecimento.

5. Considerações Finais

Constatamos, ao escrever este relato, que são muitos os autores que como nós, tem experimentado novas formas de ensinar e aprender. Mesmo entendendo que ainda existe um bom caminho para percorrer, percebemos que o desejo de mudanças nas práticas educativas vem ganhando espaço seja na graduação, na pós-graduação e nos serviços. Essas transformações, ainda que pareçam pequenas, devem ser valorizadas quando pensamos que utilizadas no MP, cujo objetivo é aproximar o universo profissional da academia, afetam diretamente a maneira como cada profissional vai operacionalizar as informações em saúde na sua prática diária.

Foi possível observar que o objetivo da disciplina, de introduzir os mestrandos no universo acadêmico, oferecendo as metodologias ativas como instrumento de transformação na forma de apropriação do conhecimento, foi alcançado e de uma maneira bastante prazerosa. A *gameificação* utilizada em várias atividades nos levou de volta as brincadeiras da infância que são, afinal, a metodologia que todos nós utilizamos para dar conta de entender o mundo e a vida quando iniciamos nossa jornada na existência terrena.

Podemos dizer que a vivência com Freire, Berbel, Bachelard, Pedro Demo, Fazenda & Perrenoud nesses quatro meses cursando a disciplina, impactaram na construção de nossos conhecimentos, favorecendo uma mudança de comportamento e na forma de pensar que são particulares, mas que compartilhamos com concordâncias e discordâncias, com momentos de euforia, cansaço, raiva, generosidade e, acima de tudo, com respeito e com o objetivo comum de nos prepararmos para fazer parte do universo da educação no nosso País.

As reflexões aqui apresentadas pretenderam ampliar as possibilidades de aproximações entre a academia e os serviços, a partir de questões levantadas no campo da educação e da utilização de metodologias ativas. A nossa intenção com as reflexões vivenciadas no MP não são definitivas, mas indicam a necessidade de que novos estudos sejam realizados, levando-se em consideração a necessidade de trocas de saberes entre o que acontece no cotidiano dos serviços e o conhecimento teórico da academia.

Finalizamos sugerindo a intensificação de propostas que utilizem as metodologias ativas e trabalhem os conceitos de aprendizagem da forma como foi aqui apresentado,

ampliando cada vez mais a capacidade dos alunos exercitarem essa nova maneira de olhar o ensino e o serviço, podendo trazer como resultado a qualificação de ambos no desenvolvimento de práticas transformadoras no processo educativo e de cuidado em saúde. Ademais, objetivando alcançar a proposta audaciosa da nossa legislação de formar profissionais que sejam capazes de interferir na realidade de saúde e transformá-la, proporcionando um cuidado que vá além da pura assistência e gerando novos conhecimentos capazes de contribuir de maneira efetiva para esse trabalho.

Referências

- Bachelard, G. (1996). *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Berbel, N. A. N. (1999). *Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações*. Londrina: UEL.
- Berbel, N. A. N. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 32(1), 25-40.
- Capellato, P., Ribeiro, L. M. S., & Sachs, D. (2019). Metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem utilizando seminários como ferramentas educacionais no componente curricular química geral. *Research, Society and Development*, 8(6), e50861090. doi: 10.33448/rsd-v8i6.1090
- Costa, K. M. R., Lino, M. R. B., Miranda, C. E. S., Borges, J. W. P., Bandeira, H. M. M., & Lopes, M. S. L. (2020). Didactics and multiprofessional health teaching: experience report. *Research, Society and Development*, 9(2), e45921984. doi: 10.33448/rsd-v9i2.1984
- Cunha, A. Z. S., Rezende, M. S., Weigelt, L. D., Krug, S. B. F., & Feil, A. I. (2014). Implicações da educação permanente no processo de trabalho em saúde. *Revista Espaço para a Saúde*, 15(4), 64-75. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/5957/836cf04517095ae4ba8a1cc97bb06b608f30.pdf>
- Demo, P. (2017). *A nova LDB: ranços e avanços*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas.

Farias, P. A. M., Martin, A. L. A. R., & Cristo, C. S. (2015). Aprendizagem ativa na educação em saúde: percurso histórico e aplicações. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 39(1), 143-150. doi: 10.1590/1981-52712015v39n1e00602014

Fazenda, I. (1998). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus.

Freire, P. (2011). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (53a ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Latini, R. M., Oliveira, L. R., Anjos, M. B., & Carvalho, R. H. S. B. F. (2011). Análise dos produtos de um mestrado profissional da área de ensino de ciências e matemática. *Ensino, Saúde e Ambiente*, 4(2), 45-57. Recuperado de https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente_backup/article/viewFile/14589/9193

Leite, I. C. M, Mourão, L. C., Almeida, A. C. V., Brazolino, L. D., & Santos, R. S. (2017). Ser aluno de um mestrado profissional: análise sobre suas fragilidades e potencialidades. *Revista de Enfermagem UFPE On Line*, 11(12), 5102-5109. doi: 10.5205/1981-8963-v11i12a25060p5102-5109-2017

Lima, V. V. (2017). Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. *Interface (Botucatu)*, 21(61), 421-434. doi: 10.1590/1807-57622016.0316

Lopes, M. V. O. (2012). Sobre estudos de casos e relatos de experiências. *Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste*, 13(4), 1. Recuperado de <http://www.periodicos.ufc.br/rene/article/view/4019>

Macedo, K. D. S., Acosta, B. S., Silva, E. B., Souza, N. S., Beck, C. L. C., & Silva, K. K. D. (2018). Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde. *Escola Anna Nery*, 22(3), e20170435. doi: 10.1590/2177-9465-EAN-2017-0435

Minayo, M. C. S. (2013). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.

Morin, E. (2003). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* (8a ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Munari, D. B., Parada, C. M. G. L., Gelbcke, F. L., Silvino, Z. R., Ribeiro, L. C. M., & Scochi, C. G. S. (2014). Professional Master's degree in Nursing: knowledge production and challenges. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 22(2), 204-212. doi: 10.1590/0104-1169.3242.2403

Oliveira, A. M., Gerevini, A. M., & Strohschoen, A. A. G. (2017). Diário de bordo: uma ferramenta metodológica para o desenvolvimento da alfabetização científica. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 10(22), 119-132. doi: 10.20952/revtee.v10i22.6429

Parecer n.º 977, aprovado em 03 de dezembro de 1965. Definição dos cursos de pós-graduação. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a14n30.pdf>

Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed.

Pinto, T. R., & Cyrino, E. G. (2014). *Profissionais de saúde como professores: tensões e potências nas práticas de ensino na atenção primária à saúde*. São Paulo: Cultura Acadêmica.

Portaria Normativa n.º 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior–CAPES. Recuperado de <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2074/portaria-normativa-n-17>

Roman, C., Ellwanger, J., Becker, G. C., Silveira, A. D., Machado, C. L. B., & Manfroi, W. C. (2017). Metodologias ativas de ensino e aprendizagem no processo de ensino em saúde no Brasil: uma revisão narrativa. *Clinical & Biomedical Research*, 37(4), 349-357. doi: 10.4322/2357-9730.73911

Sousa, A. T. O., Formiga, N. S., Oliveira, S. H. S., Costa, M. M. L., & Soares, M. J. G. O. (2015). Using the theory of meaningful learning in nursing education. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 68(4), 713-722. doi: 10.1590/0034-7167.2015680420i

Strohschoen, A. A. G., Henz, G. L., Gerevini, A. M., & Martins, S. N. (2018). Mestrados para a formação de docentes: um *locus* de (re) construção e de aprendizagem. *Research, Society and Development*, 7(8), e378324. doi: 10.17648/rsd-v7i8.324

Toassa, G. (2011). *Emoções e vivências em Vigotski*. Campinas: Papirus Editora.

Valente, J. A. (2014). *Blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, spe4, 79-97. doi: 10.1590/0104-4060.38645

Vieira, M. N. C. M., & Panúncio-Pinto, M. P. (2015). A Metodologia da Problematização (MP) como estratégia de integração ensino-serviço em cursos de graduação na área da saúde. *Medicina (Ribeirão Preto)*, 48(3), 241-248. doi: 10.11606/issn.2176-7262.v48i3p241-248

Vilela, R. B., & Batista, N. A. (2015). Mestrado Profissional em Ensino na Saúde no Brasil: avanços e desafios a partir de políticas indutoras. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 12(28), 307-331. doi: 10.21713/2358-2332.2015.v12.823.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Ronye de Lourdes Pinheiro de Souza Faraco – 40%

Ana Clementina Vieira de Almeida – 25%

Lucia Cardoso Mourão – 15%

Isabel Cristina de Moura Leite – 10%

Samara Messias de Amorim – 5%

Miller Alvarenga Oliveira – 5%